

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CONCEÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO
SECUNDÁRIO ACERCA DA TAREFA DE ESTUDO
AUTORREGULADA**

Sara Raquel de Carvalho Mendão das Neves Carvoeiro e Cabaço

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CONCEÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO
SECUNDÁRIO ACERCA DA TAREFA DE ESTUDO
AUTORREGULADA**

Sara Raquel de Carvalho Mendão das Neves Carvoeiro e Cabaço

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

Dissertação orientada pela Prof^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão

2014

Agradecimentos

À Professora Ana Margarida, que num ano cheio de desafios pessoais, esteve sempre pronta para nos ajudar, com um sorriso.

Ao PEEAR, por me ter acolhido e ajudado desde o início, desafiando o meu pensamento e aliciando-me cada vez mais para a investigação – em especial à Fátima, que me ajudou a ir mais longe na tese, mostrando uma disponibilidade admirável.

À Rita, pelo positivismo com que encarou o ano letivo, o apoio, a disponibilidade para dúvidas e a motivação que me transmitiu.

Ao meu marido e à minha família, pela paciência e dedicação.

Resumo

A atividade de estudo é essencial para solidificar a aprendizagem em aula, influencia os resultados escolares e é frequente tomar-se como garantido, que os alunos sabem como o fazer. A importância do estudo contrasta com o aborrecimento que os alunos reportam sobre esta tarefa e com a desconsideração por parte dos professores, do seu papel no ensino de estratégias. Com recurso à análise de entrevistas, o presente projeto pretende compreender como os alunos constroem o significado pessoal acerca da tarefa de estudo, como percecionam a sua relação com os resultados escolares e perceber como descrevem a sua tarefa de estudo e a do aluno com o estudo ideal - e se se relaciona com as competências atribuídas às características dum aluno autorregulado. A análise dos dados incluiu o tratamento qualitativo dos testemunhos e o agrupamento de participantes (*clusters*), na descrição do seu estudo e do estudo ideal, segundo seis características do aluno que autorregula o seu estudo. Os resultados evidenciam a existência de estratégias autorregulatórias na descrição do estudo dos participantes e no estudo que consideram ideal. Contudo, nem todas as estratégias refletem um grau de autorregulação eficaz, indo ao encontro da ideia que todos os alunos, de forma mais ou menos eficaz regulam os seus momentos de aprendizagem. Os resultados deste estudo exaltam a necessidade da intervenção do psicólogo educacional nesta área.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; percepções dos estudantes; estudo autorregulado privado

Abstract

Studying is essential for learning in class. It influences academic results and it is frequently assumed that students know how to do it beforehand. There is a contrast between the importance of studying and the boredom that students report regarding this task, as well as the inconsideration teachers attribute to its role in teaching strategies. With the use of interviews, this study aimed to understand how students construct their personal meaning of studying, how they perceive its relation with academic results. This study also aimed to understand how students describe their own studying tasks, as well as students with the ideal studying tasks. Lastly, this study proposed to understand if students' descriptions were related with competencies associated with the characteristics of students who are self-regulated. Data analysis included a qualitative treatment of student reports and *cluster* analysis of the students as a group in order to describe their actual studying tasks and the ideal studying task according to the six characteristics of students who self-regulate their studying. Results suggest that there are self-regulation strategies in the description of students and in the studying task they consider to be ideal. Nonetheless, not all strategies reflect the degree of efficacious self-regulation, suggesting that all students regulate their learning either more or less efficaciously. The results of this study propose the need for intervention of educational psychologists in this area.

Key-words: self-regulated learning; student perceptions; personal self-regulated study

Índice

Introdução	1
A autorregulação, características dum aluno autorregulado	1
Estudo como um processo autorregulado	3
Papel dos trabalhos de casa no estudo individual	8
O presente estudo: definição do problema, objetivos e questões de investigação	9
Método	10
Participantes	11
Recolha de dados	11
Análise de dados	12
Resultados e Discussão	13
Perceção como estudante	13
Conceções de Estudo	18
Características do estudo real vs ideal	20
Conclusão e Implicações	33
Limitações do estudo e propostas para estudos futuros	36

Índice de Tabelas

Tabela 1: Autoavaliação como estudante	13
Tabela 2: Autoavaliação: estudo real e estudo ideal	15
Tabela 3: Valor da Tarefa: Percepção de utilidade do estudo real e do estudo ideal	17
Tabela 4: Valor da Tarefa: Percepção da importância para o participante	17
Tabela 5: Valor da Tarefa: Percepção do grau de importância do estudo real	18
Tabela 6: Conceção de Estudo	18
Tabela 7: Percepção do controlo dos resultados escolares	19
Tabela 8: Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas que os ajudam a transformar, organizar e recuperar a informação	20
Tabela 9: Sabem como planear, controlar e dirigir os processos mentais para atingir as suas metas pessoais	21
Tabela 10: Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo	23
Tabela 11: Planeiam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar na tarefa de estudo e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis ao estudo	24
Tabela 12: Mostra intenção, na medida em que o contexto lhe permita, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo	25
Tabela 13: Mobiliza estratégias orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas de estudo	26

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Dendograma da análise de <i>clusters</i> das características do estudo real	27
<i>Figura 2.</i> Dendograma da análise de <i>clusters</i> das características do estudo ideal	29
<i>Figura 3.</i> Gráfico das 6 características para o estudo real e para o estudo ideal, por participante	32

Índice de Anexos

Anexos I – Guião da entrevista	(em cd)
Anexo II – Pedido de colaboração	(em cd)
Anexo III – Operacionalização das categorias	(em cd)
Anexo IV – Indicadores das características do aluno autorregulado real e ideal	(em cd)

Introdução

Estudar é parte integrante e essencial duma aprendizagem sólida, com influência nos resultados escolares (Stinebrickner & Stinebricker, 2008) e é frequente tomar-se como garantido, que os alunos sabem o que é estudar e como o fazer (Radloff & de la Harpe, 1999). Para que um aluno possa estudar tem que conhecer estratégias adequadas, ter uma atitude positiva face à aprendizagem, motivação e uma competência de autorregulação substancial (Créde & Kuncel, 2008). A competência de autorregulação influencia muitas áreas, inclusive, a motivação dos alunos para esta tarefa (Zimmerman, 2002).

Apesar da importância que lhe é reconhecida, a falta de motivação para o estudo é facilmente observável no contexto educativo, pelo que os educadores têm procurado motivar os alunos (e.g. com recompensas externas) – sem, no entanto, conseguirem que deixe de ser considerado algo aborrecido e repetitivo (Zimmerman, 2002). Aliada a esta perceção dos alunos existe também a dos professores, que não consideram importante incluir em aula a melhor forma de estudar, encarando o seu papel nesta área, como fornecedores de ajudas pontuais ou de conselhos (Veiga Simão, 2004). Neste sentido, apesar da consolidação da aprendizagem em aula poder ser facilitada através do estudo individual, para os professores promover este comportamento não parece ser uma prioridade e para os alunos, não é vista como uma atividade aliciante.

Assim e face à posição que alunos e professores assumem com a tarefa de estudo, os benefícios inerentes à autorregulação podem permitir que deixe de ser encarado como algo aborrecido e repetitivo pelos alunos (Zimmerman, 2002), apresentando rendimento e aproveitamento nesta tarefa – que os beneficiaria ao longo de todo o ensino.

A autorregulação, características dum aluno autorregulado

A autorregulação no estudo é um processo que pode compensar as diferenças individuais na aprendizagem, permitindo ao indivíduo desenvolver capacidades que serão transversais na sua vida (Zimmerman, 2002). A autorregulação não pode ser vista como uma capacidade, mas sim como um processo pelo qual os aprendizes transformam as suas capacidades preexistentes, em comportamentos (Zimmerman, 2013). Não sendo uma característica individual ou um traço de personalidade, consiste no uso de processos específicos, adaptados pelo aluno a cada tarefa de aprendizagem (Zimmerman, 2002), como por exemplo, a tarefa de estudo. As características

dum aluno autorregulado, apresentadas por Montalvo e Torres (2004) são 1) conhecer e saber aplicar estratégias cognitivas, que facilitem a transformação, controle, organização e recuperação de informação; 2) saber como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para que atinjam metas pessoais (metacognição); 3) dispor dum conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, dum sentido de autoeficácia escolar elevado, adotar metas de aprendizagem, desenvolver emoções positivas perante as tarefas e demonstrar capacidades para controlar e modificá-las aos requisitos da tarefa; 4) planejar e controlar o tempo e o esforço a ser utilizado nas tarefas, saber estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem (escolher um lugar adequado para estudar, procurar ajuda perante dificuldades); 5) mostrar intenção, consoante a permissão do contexto, controlando e regulando as tarefas escolares, clima e estrutura da aula e 6) mobilizar estratégias volitivas para evitar distrações externas e internas, manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas.

A autorregulação da aprendizagem segundo Zimmerman (2002) engloba três fases. No planeamento, o aluno analisa a tarefa, estabelece objetivos e efetua um planeamento estratégico. Nesta fase, as crenças de autoeficácia desempenham um papel significativo na motivação, para a aprendizagem autorregulada. Durante a fase da execução, o autocontrole monitoriza as estratégias que estão a ser executadas (e que foram escolhidas na fase anterior) e a auto-observação permite ao aluno analisar a sua eficácia. Na fase da autorreflexão, o aluno reage (autorreação) e avalia (autoavaliação) o que realizou. Esta autoavaliação é feita através dos objetivos e das expectativas que foram criadas para o resultado final (Zimmerman, 2002). A autorreação pode envolver satisfação com o seu próprio trabalho e aumentar a motivação, enquanto a insatisfação com o resultado pode diminuir a motivação e consequentemente, os esforços de aprendizagem (Schunk, 2001). Apesar do número de fases poder mudar consoante o autor, o seu carácter cíclico e multidimensional (que envolve a dimensão cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual), é transversal – conferindo ao estudante um papel ativo nas diferentes situações com que se depara (Veiga Simão & Frison, 2013). As várias fases de autorregulação interagem com o meio, são dinâmicas e estão organizadas num *ciclo de ação*, sem uma sequência linear e estanque (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007), alterando-se continuamente graças à experiência anterior, à sua interação com o contexto e aos resultados (Zimmerman, 2000).

Alunos autorregulados são estudantes proativos, que procuram aprender por estarem conscientes das suas fraquezas e forças, mas também porque são conduzidos pelos seus

objetivos e pelas estratégias que criaram (Zimmerman, 2002). Estes alunos monitorizam o seu comportamento através dos objetivos que criaram e devido à sua crescente eficácia na tarefa, a satisfação e motivação para melhorar o seu método de aprendizagem, aumenta (Zimmerman, 2002). A autorregulação implica uma consciência por parte do aluno e uma determinação individual, que denotam a ação da agência. Esta, segundo a teoria sociocognitiva de Bandura (2001) é emergente e interativa, apresenta intencionalidade, havendo 1) um compromisso com ações futuras, 2) premeditação que fornece motivação e orientação das ações na antecipação dum futuro, 3) autorreação e 4) autorreflexividade, que molda, motiva e regula a execução de ações e autoexaminam o funcionamento, respetivamente. A existência dum comportamento direcionado para um objetivo, que se vai mantendo fiel perante a influência de todos os estímulos externos (Bandura, 2001), revela-nos a ação de agência que torna possível a autorregulação.

O pressuposto que os alunos sabem como estudar (Radloff & de la Harpe, 1999) e a sua perceção do estudo como algo aborrecido (Zimmerman, 2002), revela a necessidade de explorar como um aluno percebe um momento de estudo.

Estudo como um processo autorregulado

A qualidade dos momentos de estudo é altamente preditiva do nível das capacidades do aprendiz (Zimmerman & Kitsantas, 1997), enquanto a quantidade de estudo apresenta uma pequena relação com as notas alcançadas (Schuman, Walsh, Olson, & Etheridge, 1985). Consequentemente, torna-se relevante ter presente que é possível motivar os novatos (para a tarefa de estudo) através de processos de autorregulação altamente eficazes - como a automonitorização, onde são detetados os progressos na aprendizagem, aumentando a satisfação e as crenças de eficácia (Zimmerman, 2002). É preciso que todos os agentes envolvidos na educação percebam que a motivação não vem da tarefa apenas, mas do uso de processos autorregulatórios, que influenciam as crenças de autoeficácia.

A literatura sobre a tarefa de estudo descreve-a como um processo (ver Winne & Hadwin, 1998), refere quais as atividades que o aluno executa quando afirma estudar (ver Radloff & de la Harpe, 1999), qual a efetiva eficácia das estratégias que utiliza (ver Hadwin & Winne, 1996) e quais as abordagens mais (ou menos) eficazes (ver Prat-Sala & Reford, 2010). No presente projeto o intuito é perceber quais as conceções da tarefa de estudo e se se aproximam das características dum estudante autorregulado. Não obstante a atividade de

estudo ser um momento de aprendizagem, deve ser considerado como um momento específico da aprendizagem.

Winne e Hadwin, (1998) apresentam a definição da tarefa “estudo”, um modelo teórico do estudo como uma atividade autorregulada e referem o que influencia a concepção e o relato do aluno sobre o estudo.

Winne e Hadwin (1998) definem o conceito de estudo através de 6 categorias que o distinguem de qualquer outra atividade, caracterizando-se por: 1) raramente incluir intervenção direta e frequente de um professor; 2) ser habitualmente uma atividade solitária, que por vezes envolve mediação dos pares; 3) a sua origem prende-se regularmente com um objetivo geral apresentado por um professor, que o estudante interpreta no início do seu momento de estudo e aprimora de forma repetitiva à medida que o estudo se desenvolve; 4) envolve frequentemente procurar e sintetizar informação de múltiplas fontes (manuais, apontamentos, enciclopédias); 5) ocorre com frequência em contextos onde o aluno pode manipular o seu espaço de estudo de acordo com as suas preferências pessoais (escolhendo ouvir música, ir ao email, tomar café ou chá) e por último, 6) quase sempre produz traços observáveis (Winne, 1982 cit por Winne & Hadwin, 1998) de processamento cognitivo, traduzindo-se em apontamentos, anotações, textos sublinhados, sumários, diagramas, tentativas de resolução de problemas ou questões autogeradas (Winne & Hadwin, 1998). Estas 6 características descrevem momentos que compelem os estudantes a envolver-se em processos cognitivos e emocionais, que efetivam o estudo – estas são instâncias da metacognição, conseguidas através da autorregulação da aprendizagem (Winne & Hadwin, 1998).

O estudo como processo autorregulado é-nos apresentado em 4 fases (todas elas com produtos distintos), com uma tipologia de 5 facetas que exemplificam as dimensões do estudo com as quais um indivíduo lida: condições, operações, produtos, avaliações dos produtos e normas dos produtos (COPAN) (Winne & Hadwin, 1998).

As *condições* dentro das quais a atividade cognitiva (estudo) ocorre, são constituídas pela junção dos fatores ambientais e de informação cognitiva. Estas afetam como a tarefa vai ser desempenhada, o esforço envolvido, conhecimento condicional (“se eu fizer isto acontece aquilo”), ou seja, vão filtrar quais as operações utilizadas. As *operações* cognitivas e a sua coordenação (técnicas e estratégias que o estudante escolhe para realizar a tarefa) criam *produtos* internos (Winne, 1989 cit por Winne & Hadwin, 1998). As operações também podem criar avaliações do produto – os comportamentos que o aluno realiza, passíveis de serem

observados. Estas avaliações consistem em *feedback* sobre os produtos, que pode ter origem interna ou externa. É também preciso ter em conta que as condições de cada fase podem variar consoante o ambiente do momento de estudo, pelo que todas as generalizações têm que ser feitas com cuidado (Winne & Hadwin, 1998). Estas diferentes facetas verificam-se ao longo das 4 fases do estudo.

Os objetivos que direcionam a tarefa de estudo têm um perfil variado de *normas*, que caracteriza estados ideias, ótimos ou satisfatórios. Os produtos do estudo têm duas formas de realização: internamente - representam cognitivamente um perfil multivariado de atributos e externamente - os produtos podem ser manifestados como comportamento/desempenho (Winne & Hadwin, 1998). Atingido o produto final os alunos comparam os atributos do produto, com o perfil de normas, aferindo eventuais discrepâncias. Existem também avaliações externas à performance, através do *feedback* de um par ou professor, por exemplo. Se o aluno agir consoante estas avaliações exerce controlo, através do qual os elementos das condições cognitivas podem ser alterados. Consequentemente as normas podem ser alteradas, ajustadas, acrescentadas ou abandonadas (Winne & Hadwin, 1998).

Winne e Hadwin (1998) apresentam 4 fases do estudo, como atividade autorregulada:

1. Definição da tarefa – Em primeiro lugar o estudante tem que perceber a tarefa (de estudo) e categorizá-la como um momento de estudo. O aluno tem que fazer inferências sobre a natureza das várias facetas COPAN, para a tarefa específica. O mais importante desta etapa é que os alunos estabeleçam um objetivo para a tarefa – esse objetivo vai consistir em normas que vão ajudar o aluno, a julgar os vários produtos formados ao longo da tarefa de estudo (o objetivo que o aluno estabeleceu pode ser igual ao do Professor, ou não e este é um aspeto a considerar). Diferentes alunos e inclusive o mesmo aluno em momentos diferentes, irão perceber a tarefa de estudo de modo distinto. Os objetivos criados para as tarefas de estudo, aumentam o desempenho e a percepção de autoeficácia do aluno (Zimmerman, 2002).

Nesta fase o estudante cria uma percepção da tarefa de estudo, quais os constrangimentos e os recursos que dispõe.

2. Estabelecimento de objetivos e planeamento – Nesta fase o estudante pode alterar os seus objetivos, se os seus requisitos para o trabalho final (definidos na fase anterior), variarem dos pensados na primeira fase. É feita a construção do plano para o objetivo

traçado, muito provavelmente através de estratégias simplistas. É importante referir que um plano bem delineado suporta as primeiras intenções do aluno.

Nesta fase o estudante seleciona ou cria objetivos idiossincráticos, construindo um plano para abordar esta tarefa.

3. Estabelecimento de táticas e estratégias de estudo – O aluno executa o plano previamente criado. São muitas as estratégias apresentadas nesta fase, como resumir, sublinhar ou mnemónicas, por exemplo. Ao longo da sua aplicação é fornecido *feedback* internamente, produzindo atribuições (ou avaliações), (como por exemplo, “a tarefa pode ser demasiado difícil”). Nesta fase o aluno pode monitorizar os produtos e efetuar mudanças no plano de estudo - mudanças essas que servem para corrigir falhas ou erros. Se o aluno perceber que não existem estratégias de estudo para atingir o objetivo, desiste da tarefa (Winne & Hadwin, 1998). No caso de um perito no estudo, o que o distingue é a variação do treino e dos métodos de estudo, com o intuito de descobrirem estratégias para a sua melhoria (Zimmerman, 2002).
4. Adaptação Metacognitiva do Estudo – O aluno analisa o produto das fases anteriores e tece alterações na sua estrutura cognitiva, que irão afetar as suas futuras tarefas de estudo. O planeamento prévio altera o conhecimento, as competências, crenças, disposições e fatores motivacionais que o aluno prevê que irão desempenhar um papel importante em futuras tarefas de estudo. Nesta fase inspeciona o produto das fases anteriores, monitorizando-o face ao meta-conhecimento das normas para os produtos. A monitorização não será para refinar o processo, como nas fases 1 e 2, mas terá como objetivo efetuar decisões de dois tipos: 1) efetuar alterações no modo como as atividades se coordenam em diferentes fases - alterando a compreensão sobre a tarefa, os objetivos, os planos e o desempenho estratégico, ou 2) efetuar eventuais alterações em futuros momentos de estudo – como a motivação deixar de ser para executar a tarefa, para passar a ser tornar-se perito na tarefa.

Nestas 4 fases com uma arquitetura cognitiva comum, o seu carácter repetitivo/recursivo - idêntico ao dos modelos de autorregulação, faz com que os produtos das fases anteriores, melhorem as condições nas quais as operações dos próximos ciclos se vão desenvolver (Winne & Hadwin, 1998). Tal como foi visto nas diferentes fases do modelo de Winne e Hadwin (1998), para uma tarefa de estudo eficaz é necessário que o estudante alinhe o seu esforço com

os seus objetivos, monitorize o seu progresso, tenha uma orientação positiva para com o trabalho e o pedido de ajuda (Corno, 2004). Nestas fases os alunos estão a desenvolver processos metacognitivos.

Cada uma das fases anteriormente apresentada deve ser considerada consoante dois fatores, sendo o primeiro a experiência do aluno na matéria, que pode reduzir a necessidade de mobilizar recursos cognitivos, pelo conhecimento existente ser suficiente para evoluir (Schneider, 1993 cit por Winne & Hadwin, 1998). Alunos com menos conhecimento sobre estratégias cognitivas – conhecimento metacognitivo – afirmam lembrar-se menos do que estudaram, independentemente do seu grau de conhecimento da matéria em questão. O outro fator a ter em conta é o grau de ativação metacognitiva (Winne & Hadwin, 1998). Ao refletir sobre as exigências da tarefa, as competências e as estratégias pessoais que podem ser aplicadas para resolver problemas, o conhecimento adquirido ou o trabalho realizado, os alunos melhoram o seu conhecimento metacognitivo sobre os objetivos, as estratégias, a tarefa e o nível de realização que atingiram (Lopes da Silva, 2004). Para além da estimulação, um fator que promove o conhecimento cognitivo é o desenvolvimento psicológico do indivíduo (Lopes da Silva, 2004), que se irá manifestando ao longo dos anos de ensino.

Segundo Winne e Hadwin (1998), a monitorização metacognitiva apresenta um só produto através de dois *inputs*. Um *input* é o perfil multivariado de nível objetivo, de atributos para um produto do estudo. Outro *input* é o perfil multivariado de nível meta, atributos que constituem as normas para aquele produto. O produto que a monitorização metacognitiva cria é o terceiro perfil de atributos multivariado, que guarda discrepâncias entre a informação de nível objetivo e de nível meta. Na tipologia do modelo de Winne e Hadwin, (1998) este produto cognitivamente gerado, é uma avaliação que serve de *feedback*.

As discrepâncias fruto da monitorização metacognitiva, podem ser modeladas numa regra “se-então” (condição-ação) - em que as discrepâncias são o “se”. O “então” seriam as operações cognitivas, como uma nova tática de estudo por exemplo, que surgiria perante uma diferença no produto de estudo, face ao que era esperado (Winne & Hadwin, 1998).

Os autores sugerem duas formas distintas de monitorização metacognitiva que exercita a autorregulação: alterar (que modifica imediatamente a tarefa, ao moldar as várias operações que acontecem numa fase do estudo) e editar (onde são feitas mudanças ao nível da cognição de nível objetivo e das táticas de estudo). Estas atividades que podem ser conscientes inicialmente, com a prática tornar-se-ão automáticas.

É preciso que os alunos saibam a influência das estratégias de estudo na sua aprendizagem (Veiga Simão, 2004), saibam escolher táticas adequadas às tarefas de estudo e que usem normas para julgar se foram bem implementadas, para que não cheguem a uma conclusão enviesada sobre os seus efeitos (Winne & Hadwin, 1998). Uma vez que o estudo é uma sequência de tarefas repetitivas, quando os alunos exercem cognição, alterando as condições na primeira etapa, as seguintes serão afetadas (Winne & Hadwin, 1998). A definição de objetivos, que permitam ao aluno direcionar o seu comportamento é essencial, sendo necessário considerar diferentes aspetos como a sua especificidade, intensidade, dificuldade e participação no seu estabelecimento (Sá, 2004). A metacognição no estudo assume uma importância particular quando a tarefa é ambígua, como nos casos em que não é familiar. Devido à ambiguidade, o aluno tem que inferir características da tarefa, antes de a iniciar (Winne & Hadwin, 1998).

Graças ao modelo de Winne e Hadwin (1998), conseguimos perceber a sequência de processos decorrentes no momento de estudo, como uma atividade específica de aprendizagem.

Papel dos trabalhos de casa no estudo individual

Um conceito que enriquecerá a análise da conceção de tarefa de estudo, é o trabalho para casa (TPC). As funções fundamentais atribuídas por Epstein e Voorhis (2001) aos TPC, revelam que promovem a aprendizagem académica, as revisões, o trabalho autónomo, a gestão de tempo e as crenças de confiança do aluno. Estas funções estão também presentes em momentos de aprendizagem autorregulada, tal como no momento de estudo autorregulado. Através da análise das características que para Rebelo e Correia (1999) (cit por Veiga Simão, Duarte, & Ferreira, 2012) tornam o TPC eficaz, apercebemo-nos mais uma vez, que estas são características do processo de estudo autorregulado. Esta confluência leva a considerar o TPC, como um momento não só de aprendizagem autorregulada, mas de possível estudo autorregulado - ganhando relevância para o presente projeto.

Para os alunos os TPC são muito importantes e de forma concordante ao afirmado por Epstein e Voorhis (2001), são para a maioria um auxílio à aprendizagem, ajudam a preparar e rever os conteúdos lecionados, promovem trabalho autónomo e o consequente aumento da responsabilidade, pelo processo de aprendizagem (Veiga Simão, Duarte, & Ferreira, 2012). Será interessante reparar na associação positiva e significativa (apesar de baixa), entre saber fazer os TPC e defender que os TPC, ajudam o aluno a trabalhar autonomamente e a ganhar

responsabilidade (Veiga Simão, Duarte, & Ferreira, 2012). A partir daqui pode-se questionar, se a falta de conhecimento sobre como estudar, pode influenciar a sua perceção de utilidade para o trabalho autónomo e aumento de responsabilidade. Outros aspetos interessantes a equacionar são 1) a perceção que uma maior disponibilidade temporal para fazer os TPC, está relacionada com menos dificuldade na sua concretização, 2) uma maior perceção de dificuldade relaciona-se com mais pedidos de ajuda e, 3) quanto maiores as dificuldades sentidas, menor a perceção da utilidade do TPC, no aprofundamento de matéria.

O presente estudo: definição do problema, objetivos e questões de investigação

Como referido anteriormente a atividade de estudo apresenta um papel essencial na aprendizagem e no desempenho escolar (Stinebrickner & Stinebrickner, 2008). A sua importância contrasta com o aborrecimento que os alunos reportam sobre a tarefa de estudo (Zimmerman, 2002) e com a desconsideração por parte dos professores, do seu papel no ensino de estratégias que promovam o seu desenvolvimento (Veiga Simão, 2004). A crença de que os alunos sabem como estudar (Radloff & de la Harpe, 1999), perpetua um impasse em que a atividade de estudo é feita nos moldes marcados pelo aborrecimento e falta de ensino específico.

Os benefícios da autorregulação na aprendizagem, despertam a curiosidade de compreender se a conceção de estudo ideal dos alunos de 11º ano, se coaduna com a descrita pela literatura. No fundo, pretende-se perceber se ao estudar do modo que percecionam como o mais produtivo, eficaz, os alunos aumentam o seu grau de autorregulação. Torna-se então essencial compreender a conceção do aluno de como estuda e de como pensa que se processa o estudo ideal, para aferir a relação de proximidade com a atividade de estudo autorregulada. As questões que se pretendem esclarecer são:

- Como constroem os alunos o significado pessoal acerca da tarefa de estudo?
- Como percecionam os alunos a relação entre a tarefa de estudo e os resultados escolares?
- Como descrevem os alunos a tarefa de estudo individual, de um aluno ideal e acerca de si próprios?
- Quais características dum aluno que regula a sua aprendizagem, são percecionadas na tarefa de estudo individual?

Consequentemente, com recurso a dados recolhidos em entrevistas, o presente projeto tem como objetivos 1) compreender como os alunos constroem o significado pessoal acerca da tarefa de estudo, 2) compreender como os alunos percecionam a relação da tarefa de estudo com os resultados escolares e 3) perceber como os alunos descrevem a sua tarefa de estudo e a do aluno com o estudo ideal e se se relaciona com as competências atribuídas às características dum aluno autorregulado.

Método

O uso de métodos qualitativos (como a entrevista) para este projeto, deve-se à sua potencialidade para estudar as diferenças intra-individuais na autorregulação da aprendizagem (Perry, 2002). Através de entrevistas semiestruturadas, o investigador consegue estimular a reflexão do respondente sobre as estratégias que utiliza, os seus pensamentos e sentimentos (Boekaerts & Corno, 2005). Deste modo pode-se obter um conhecimento mais aprofundado das experiências e dos seus significados para os indivíduos, tal como a interação com o seu contexto (DeGroot, 2002).

Para poder interpretar os autorrelatos sobre o momento de estudo, é necessário considerar a influência que o contexto tem no autorrelato (Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit, & Woszczyna, 2001). Hadwin *et al.*, (2001) apresentam resultados que apoiam a ideia que os alunos se percecionam a aplicar diferentes técnicas, recursos e objetivos dependendo do contexto. Apesar dos estilos de estudo reconhecidos pelos autores (que poderiam indicar alguma estabilidade na abordagem à tarefa de estudo), ao investigar é preciso ter em conta que os estilos variam consoante o contexto (Hadwin *et al.*, 2001). Os alunos podem ter uma orientação estratégica de diferentes táticas para diferentes contextos, se as perguntas não refletirem a questão temporal, ou seja, a condição ação que pauta a autorregulação da aprendizagem, esta não será devidamente aferida. Se se pressupõe que a autorregulação da aprendizagem se baseia em adaptações a vários aspetos, uma entrevista cujas perguntas não contemplem o tempo e o contexto, revelam-se insatisfatórios (Hadwin *et al.*, 2001). É preciso ter em conta que são vários os fatores que influenciam como o aluno irá estudar. O tipo de avaliação, a proximidade com o momento de avaliação (Prat-sala & Redford, 2010), o método de ensino (Rosário *et al.*, 2013), deverão estar contemplados no momento de recolha e interpretação dos dados.

Participantes

A amostra de participantes contempla 12 estudantes do 11º ano da área de Lisboa e da Grande Lisboa. Da totalidade dos participantes 6 (50%) frequentavam o agrupamento de Ciências e Tecnologias, 2 (16,7%) do agrupamento de Ciências Socioeconómicas, 2 (16,7%) do agrupamento de Artes Visuais, 1 (8,3%) do agrupamento de Línguas e Humanidades e 1 (8,3%) de Música. Optou-se por estudantes do 11º ano de escolaridade, pela experiência inerente à extensão do seu percurso escolar e por não se encontrarem num ano de transição entre ciclos de ensino. Do conjunto de participantes, 1 elemento é do sexo masculino e os 11 elementos restantes do sexo feminino. A idade dos participantes varia entre os 16 e os 19, apresentando uma média de 16,33 anos. Nenhum dos participantes repetiu um ano de escolaridade.

Recolha de dados

Para salvaguardar as condições éticas e deontológicas, submeteu-se o Requerimento de Aprovação do Projeto de Investigação à Comissão de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa, tendo sido obtido um parecer favorável. Com o objetivo de recolher dados que permitissem compreender de que forma os estudantes do 11º ano percecionam a tarefa de estudo, elaborou-se um guião de entrevista (anexo I) no intuito de se 1) identificar quais os processos, métodos e estratégias que o aluno pensa aplicar quando estuda, 2) compreender como o aluno perceciona o momento de estudo ideal, 3) identificar quais os processos, métodos e estratégias que segundo o aluno, no estudo ideal são aplicados, 4) compreender como o participante posiciona o estudo face aos resultados escolares, 5) compreender o valor que o participante atribui à tarefa de estudo e o significado pessoal de estudo e 6) compreender como avalia o seu estudo e como pensa que poderia aproximá-lo do estudo que descreveu como ideal.

A entrevista seguiu o modelo semiestruturado, pelo que ao longo da sua duração e com vista a atingir os objetivos do estudo, houve flexibilidade na condução das questões, para não comprometer a riqueza e a perspetiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento informado dos Encarregados de Educação (anexo I), tendo sido transcritas e posteriormente apagada a gravação. A sua duração foi de 20 a 45 minutos e todas as entrevistas foram feitas fora de contexto de sala de aula. Para

recolher informação adicional, foram colocadas perguntas aos participantes, fora do momento da entrevista.

Análise de dados

O processo de análise apresentou 3 etapas: 1) decisão do critério da segmentação das unidades a categorizar, 2) desenvolvimento dum sistema de categorias de análise e 3) aferição da confiança das categorias, por comparação interjuízes.

As respostas obtidas nas entrevistas foram alvo duma análise de conteúdo “mista”, onde as categorias pré-existentes na literatura sofrem alterações consoante o reportado pelos participantes, através da criação de categorias indutivas pelo investigador (Amado, Costa, & Crusoé, 2013). De modo a segmentar as unidades alvo de categorização, a unidade de corte foi a proposição (Amado, Costa, & Crusoé, 2013). Com o objetivo de acautelar a fidelidade dos resultados, procedeu-se à definição operacional das categorias, que se encontra em anexo (III). Utilizou-se a operacionalização de Montalvo e Torres (2004) para analisar as características do aluno autorregulado (que se basearam nos estudos de Corno, 2001; Weinstein, Husman e Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmernan, 1998, 2000, 2001, 2002) que se encontra em anexo (IV). Após categorização independente de dois juízes de 8,3% das entrevistas, com o objetivo de garantir a sua fiabilidade, calculou-se um acordo interjuízes de 79,63%, que segundo Amado *et al* (2013) está muito perto de se considerar satisfatório.

De forma complementar, procedeu-se à análise de agrupamento/classificação dos participantes através da aplicação dos procedimentos estatísticos para a Análise de *Clusters* com o método Ward, usando a distância euclidiana quadrada como medida de dissemelhança entre sujeitos. A análise de agrupamento teve como objetivo a identificação de grupos homogêneos com base nos indicadores das seis características referidas pelos alunos. Foi escolhida a análise hierárquica com o objetivo de tentar agrupar todos os casos em N' grupos desconhecidos à partida. Como critério de decisão sobre o número de *clusters* a reter seguiram-se as recomendações de Maroco (2007). A classificação de cada participante nos *clusters* foi refinada com o procedimento hierárquico implícito no método Ward. Este método forma *clusters* maximizando a homogeneidade de cada *cluster*, ou seja, minimizando a variância (soma dos quadros da diagonal principal da matriz de covariância) dentro dos *clusters*. A variância dentro do grupo (*within-group*) é utilizada como medida de homogeneidade.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos foram organizados através da metodologia de análise de dados já referida, em quatro temas: 1) Percepção como estudante, 2) Conceções de estudo, 3) Percepção do controlo dos resultados escolares e 4) Características do aluno real vs ideal.

Percepção como estudante

A tabela 1 apresenta as categorias e os indicadores correspondentes, que emergiram para a autoavaliação do estudo: 1) Avaliam o estudo com base nos fatores negativos, 2) Avaliam o estudo com base nos fatores negativos e positivos e 3) Avaliam o estudo com base nos fatores positivos.

Tabela 1: *Autoavaliação como estudante*

		Média**	Agrupamento	Idade	Avaliação*
Avaliam o estudo com base nos fatores negativos	A – falta de empenho, estudo começado muito perto do momento de avaliação	12/13	Ciências e Tecnologias	17	3
	B - não estuda com antecedência, não lida bem com o <i>stress</i> e não tem uma motivação igual à dos outros alunos	13	Ciências Socioeconómicas	16	2
	D – inexistência de horários	14	Ciências e Tecnologias	16	3
	J – quando está desmotivado perde a vontade de estudar, para de estudar	12	Ciências e Tecnologias	16	3
	E – apesar de fazer exercícios, poderia esforçar-se mais e tentar que o ser estudo fosse mais produtivo	12	Ciências e Tecnologias	17	3
	K – estuda apenas perto do teste (e como não gosta de estudar não o estuda diariamente)	15,6	Ciências Socioeconómicas	16	2
	M - não se pode avaliar com 5 por ser bastante desorganizada – teria que ser mais organizada ao longo do ano e não perder material	16/17	Artes Visuais	16	4

Avaliam o estudo apresentando fatores negativos e positivos	P – não estuda muito, percebe que poderia estudar um pouco mais	13	Artes Visuais	16	3
	O – tanto tem bons resultado como não	11	Música	17	3
	H – não estuda diariamente, mas não passa grandes períodos sem estudar	14/15	Línguas e Humanidades	16	3
Avaliam o estudo com base nos fatores positivos	C – o modo atual de estudo é o mais adequado, mas poderão haver aspetos a melhorar	18,2	Ciências e Tecnologias	17	4
	L – faz o seu melhor e só não faz melhor por falta de tempo, ou devido ao professor ou a condições de aprendizagem	18,7	Ciências e Tecnologias	16	5

*o valor correspondente a cada aluno, corresponde à autoavaliação do seu estudo, face ao estudo que descreveram como ideal, numa escala de 0 a 5

**a média corresponde ao valor médio das avaliações do segundo período, que os participantes afirmam ter

Na análise da tabela 1, relativa à percepção como estudante, é visível que apenas dois participantes avaliam o seu estudo sem referir aspetos (no seu desempenho) que poderiam ser melhorados. Um deles apresenta atribuições de *locus* externo “acho que faço o meu melhor e se não faço o meu melhor é porque não tenho tempo, ou o melhor professor, as melhores condições de aprendizagem” (L) e o outro apresenta a possibilidade de ainda vir a descobrir como melhorar o seu desempenho, referindo “para mim acho que isso seja o mais ideal para mim, mas talvez houvesse coisas para ainda se melhorar mais” (C). Os participantes cuja autoavaliação no estudo é justificado por fatores negativos e positivos, apresentam os resultados obtidos como justificação “porque tanto dá bons resultados como não” (O) ou então, dualidades no seu desempenho “porque nem estudo todos os dias, nem nunca estudo, ou seja, não é 0 nem é 5” (H). Os participantes cuja justificação da autoavaliação no estudo, assenta em aspetos na sua conduta que precisam ser melhorados, apresentam diversos fatores que serão alvo de análise, na tabela seguinte.

A tabela 2 apresenta as frequências totais das categorias que emergiram para as dimensões autoavaliação do estudo real e propostas para alcançar o estudo ideal: 1) Esforço,

2) Gestão do tempo, 3) Gestão de aspetos emocionais, 4) Motivação, 5) Terceiros, 6) Condições, 7) Técnicas de estudo), 8) Resultados e 9) Manutenção da atenção.

Tabela 2: *Autoavaliação: estudo real e estudo ideal**

	Justificação do estudo real		Propostas para alcançar o estudo ideal **	
Esforço	A P E	3	E O P	3
Gestão do tempo	A B D H K	5	A D H K P	5
Gestão de aspetos emocionais	B	1	D	1
Motivação	B J	2	B J	2
Terceiros	L	1	H	1
Condições	L	1		0
Técnicas de estudo	C M	2	C H	1
Resultados	O	1		0
Manutenção da atenção		0	BP	2

*O estudo real refere-se à descrição que os participantes fizeram do seu estudo e o estudo ideal refere-se ao estudo que descrevem como ideal.

**O participante L e M, afirmaram não se poder aproximar mais do estudo descrito como ideal, pelo que não constam nesta coluna

Da observação da tabela 2 podemos constatar que nas *propostas para alcançar o estudo descrito como ideal e autoavaliação do estudo real* não emergiram as mesmas categorias. A categoria *resultados* apenas emergiu para a *autoavaliação do estudo real* e a categoria *manutenção da atenção*, apenas emergiu para a *alternativas para alcançar o estudo ideal*.

À exceção do participante O, na justificação da autoavaliação no estudo todos identificam os aspetos no seu desempenho, responsáveis pela avaliação que se atribuíram. No caso dos participantes que reportam possibilidade de melhorar o seu estudo, na sua maioria a melhoria assenta na alteração da(s) categoria(s) que emergem para o seu desempenho. Por sua vez, as propostas apresentadas por cada participante (tabela 2), nem sempre abrangem a totalidade das categoriais que referem como responsáveis pelo seu desempenho e que consequentemente, poderiam ser repensadas (como no caso do participante A e B) e inclusive, abrange outras que não foram apresentadas na justificação do seu estudo - como no caso do participante B e P, que apresentam como propostas de melhoria, alguns aspetos que não tinham mencionado anteriormente: “(...)e tentar nas aulas estar um bocadinho mais atento. Porque eu quando estou atento nas aulas depois é mais fácil para mim estudar” (P) e “ligar menos ao computador?” (B).

Das várias propostas que os participantes apresentam, nem todas são concretas e objetivas. O participante K “eu costumo deixar para a última (...) não gosto de estudar todos os dias” afirma “estudar todos os dias”, sem apresentar estratégias como ajuste de horários, para conseguir inserir na sua rotina um momento de estudo. Um outro exemplo poderá ser o participante J, que afirma “quando estou desmotivado perco a vontade de fazer, largo aquilo” dando como alternativa “mudar a minha atitude, devia, não sei, devia de tentar arranjar uma forma para não deixar, desmotivar por uma coisa simples ou...contornar a desmotivação” sem apresentar estratégias que permitam alterar o grau de motivação. Sumariando, para além de nem sempre serem sugeridas alternativas que suplantem todas as categorias (em que o estudo se apresenta como passível de melhorar), nem todas as alternativas parecem revelar um grau de concretização satisfatório. Para que se possa considerar que o aluno autorregula o seu estudo, o estudante tem que ser capaz de determinar objetivos individuais e adotar estratégias específicas para atingir estes objetivos – entre outras características (Zimmerman, 2002). Caso identifique a falta de motivação como algo que precisa superar, o aluno tem que saber quais as estratégias específicas que podem dirigir o seu comportamento futuro. Se as propostas para adotar esses objetivos não diferem do comportamento identificado como problemático, o aluno pode não dispor de estratégias que o ajudem a superar as suas dificuldades (tal como exemplificado para o participante J e K).

A categoria na *autoavaliação do estudo real* com mais frequência de respostas é a da *gestão do tempo*. A atribuição da avaliação do estudo, com base nesta categoria pode indicar que os estudantes a percebem como tendo uma grande influência no seu momento de estudo. Tendo em conta que uma das características dum estudante autorregulado é a gestão eficiente do tempo (Zimmerman, 2002) e que a autoavaliação no estudo assenta maioritariamente em aspetos a melhorar (tabela 1), esta pode ser vista como uma área que se fosse alvo de intervenção, beneficiaria os estudantes.

As categorias nas *propostas para alcançar o estudo ideal*, com mais frequência de respostas são a do *empenho* e da *gestão do tempo*. A descrição de *alternativas para alcançar o estudo ideal*, com base na categoria *gestão do tempo*, pode indicar que os estudantes a percebem como relevante para o seu momento de estudo, o que é concordante com o que referem para justificar a *autoavaliação do estudo real*. A proposta de *alternativas para alcançar o estudo ideal* através do aumento de esforço individual, sem indicar estratégias que traduzam este mesmo aumento, pode indicar que os objetivos apresentados pelos alunos são vagos. A capacidade de determinar objetivos individuais é um aspeto importante da autorregulação

(Zimmerman, 2002) e é necessário que os objetivos não sejam tão gerais que não orientem o aluno para a ação, pois a sua especificidade afeta a determinação do indivíduo no seu alcance (Sá, 2004). Uma vez que as categorias *empenho* e *gestão de tempo* apresentam indicadores pouco específicos, o potencial de melhoria para os alunos através do alcance dos seus objetivos, pode ser considerado reduzido, o que reforça a proposta referida anteriormente, sobre uma possível intervenção nesta área.

A tabela 3 apresenta as frequências totais das categorias que emergiram para a *percepção de utilidade*, na dimensão *Valor da Tarefa*.

Tabela 3: *Valor da Tarefa: Percepção de utilidade do estudo real e do estudo ideal*

		Real		Ideal	
Percepção de utilidade	Conhecimento		0	A	1
	Atingir objetivos ou resultados	O	1	C E L J O	5
	Para o futuro	ABCDJKLMP	9	ABCDKM	6
	Para atingir resultados escolares	H E	2	J H P	3

Da observação da tabela 3, podemos concluir que as categorias que emergiram são as mesmas no estudo real e no estudo ideal, à exceção do *conhecimento*, que só emergiu para o estudo ideal. A categoria na qual se verifica uma maior frequência de respostas é da *utilidade do estudo para o futuro*, o que pode demonstrar que os alunos percecionam a atividade de estudo como algo que revelará resultados num futuro distante.

A tabela 4 apresenta a percepção de importância do estudo, para o aluno real.

Tabela 4: *Valor da Tarefa: Percepção da importância para o participante*

Percepção de importância	Frequência	
Conhecimento/Enriquecimento Pessoal	AJOP	4
Para o futuro	ABELHJD	7
Para atingir resultados escolares	MOCKP	5
Função de estudante	ODP	3

Através da análise da tabela 4, percebemos que a importância que os alunos atribuem ao estudo, apresenta uma maior frequência na categoria para o *futuro*, o que é concordante com a *percepção da utilidade do estudo*, que apresenta a sua maior frequência na categoria *utilidade do estudo*

para o futuro. Os alunos parecem perceber o estudo como algo importante e útil para o seu futuro.

A tabela 5 apresenta a percepção do grau de importância do estudo, para o aluno real.

Tabela 5: *Valor da Tarefa: Percepção do grau de importância do estudo real*

Qual o grau de importância	A J E P - é importante
	B D L I M H O J – muito importante
	C – fundamental
	K – é importante mas não muito importante

A análise da tabela 5 revela que todos os participantes atribuem ao estudo, uma função de importância, de maior ou menor intensidade “é importante, sem estudo não vamos a lado nenhum” (E).

Concepções de Estudo

A tabela 6 apresenta as concepções de estudo para o estudo real e ideal.

Tabela 6: *Concepção de Estudo*

		Real		Ideal	
Técnicas e receitas		ADHOP	5	D	1
Uso de estratégias		BL	2	AJLD	4
Meio para atingir um fim	Percurso académico ou profissional	CM	2	BME	3
	Resultados escolares	E	1	CMP	3
	Conhecimento		0	KL	2
Resultados		KJ	2	KB	2

A análise da tabela 6 permite constatar que as categorias que emergem para o estudo real e para o estudo ideal são idênticas. As respostas dos vários participantes não traduzem, na maior parte dos casos, concordância entre a sua concepção de estudo real e a concepção de estudo ideal. Dentro desta discordância de concepções que a maioria dos participantes reporta, pode-se destacar que as concepções de estudo ideal, remetem para concepções mais elaboradas, que já incluem referência a objetivos (A), ou aumento de conhecimento (L).

Quando se referem ao estudo ideal, dois participantes associam uma dimensão motivacional, que não surge anteriormente, relacionadas com o *empenho* e a *atividade prazerosa*, que pode indicar uma associação do estudo ideal a alguém que o percebe como uma fonte de divertimento e capaz de grande empenho. Esta relação pode traduzir uma atribuição interna incontrolável, relacionada com o gosto pessoal que condicionará os alunos na tarefa de estudo. Um número significativo de participantes apresenta a conceção de estudo ideal, como um meio para atingir um fim, que se relaciona com a utilidade que individualmente dão ao estudo (tabela 3), tal como com a importância que lhe atribuem (tabela 4).

O número significativo de participantes 5(41,7%) que apresenta na sua conceção de estudo, o uso de receita ou técnica, revela como o aluno percebe o estudo: sem apresentar objetivos que conduzem as técnicas, ou vontade de aumentar o conhecimento. A conceção do estudo como meio para adquirir conhecimento (16,7%) apenas emerge para o estudo ideal, o que pode revelar que os alunos percebem que um estudo mais eficaz está associado à aprendizagem ao longo da sua execução.

Perceção de controlo dos resultados escolares

A tabela 7 apresenta a perceção dos participantes do controlo dos resultados escolares

Tabela 7: *Perceção do controlo dos resultados escolares*

Categoria	Subcategoria	Frequência	
Resultados escolares	Fatores controláveis	ABCDEHJKLMOP	12
	Fatores incontroláveis	LKDJ	4

Através da análise da tabela 7, é possível constatar que todos os participantes percebem que o estudo exerce controlo sobre os resultados escolares. Apenas 5 (41,6%) dos participantes afirma que os resultados escolares estão somente dependentes do estudo, enquanto 7 (58,4%) afirmam que existem fatores controláveis (que não o estudo) e incontroláveis, que exercem influência nos resultados escolares. Dos fatores incontroláveis que os alunos referem, estão contemplados a “disciplina, da facilidade que temos na disciplina, se o teste é mais difícil ou menos difícil” (L) ou estar “doente” (K). Os fatores controláveis identificados, para além do estudo, são “nervoso e depois começo a baralhar, (...) dos testes, não sei, por serem fáceis de mais e eu acho que é difícil” (J), a atenção em aula, a confiança, a gestão da pressão ou “esquecemo-nos ou não conseguimos dizer mesmo que é isso o que é que se pretende, se é mesmo aquilo, outras vezes baralhamo-nos, não percebemos muito bem, esquecemos” (A).

Os alunos que referem outros fatores como a gestão de emoções, a pressão, a confiança ou, por exemplo, crenças desadaptativas como “por serem fáceis de mais e eu acho que é difícil e depois posso começar a dar a volta à cabeça” (J) como mediadores da relação entre o estudo e os resultados escolares, parecem não contemplar estes fatores como aspetos inerentes e trabalháveis no estudo. Esta constatação, aliada às conceções de estudo real nas quais não emergiu qualquer categoria referente à componente afetiva, pode indicar que os alunos não contemplam que o estudo pode envolver o controlo emocional e motivacional, tão relevantes para superar os momentos mais difíceis na execução da tarefa e a manter a intenção de a perpetuar (Corno, 2011). Os alunos não parecem perceber na atividade de estudo, todas as componentes da autorregulação.

Características do estudo real vs ideal

De forma mais ou menos eficaz todos os alunos regulam os seus momentos de aprendizagem, revelando formas diferentes de o fazer (Ramdass & Zimmerman, 2011). A análise das diferentes expressões nas seis características, demonstra como os esforços de autorregulação se diferenciam e consequentemente, a sua eficácia difere.

A tabela 8 apresenta a frequência de respostas referente à característica *conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas que os ajudam a transformar, organizar e recuperar a informação*.

Tabela 8: *Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas que os ajudam a transformar, organizar e recuperar a informação*

	Real	Ideal
Aplicam estratégias de estudo	A B C D E J H K L M O P	A B C D E H J K M L O P
Ativam conhecimento sobre o conteúdo	C	CE

Na análise da tabela 8, relativamente a *ativar conhecimento sobre o conteúdo*, verifica-se um pequeno conjunto de expressões. No estudo real, apenas um participante afirmou “se for matéria que já dei, começo a rever um bocadinho isso” (C) enquanto os restantes não fizeram referência à ativação de conhecimento, sobre a nova matéria abordada. No caso do estudo ideal, um participante revelou que “revê matéria antiga (...) porque a matéria nova tem sempre partes da matéria que demos antes” (E), sendo o único participante que não tendo referido este aspeto no estudo real, o referiu no estudo ideal.

A tabela 9 apresenta a frequência de respostas referente à característica *sabem como planejar, controlar e dirigir os processos mentais para atingir as suas metas pessoais*.

Tabela 9: *Sabem como planejar, controlar e dirigir os processos mentais para atingir as suas metas pessoais*

		Real	Ideal
Intencionalidade da estratégia		A B C D E H J K L M O P	A B C D E H J K L M P
Sabem como e quando analisar a eficácia da implementação das estratégias	Como	A B C D E H J L M P	A B C D E H J K L M O P
	Quando	A B C D E H J L M P	A B C D E H J K L M O P
Sabem como e quando avaliar a tarefa de estudo	Como	A B C H J K L M P	A B C D E H J K L M P
	Quando	A B C H J K L M P	A B C D E H J K L M P
	Identifica a facilidade	A B C D E H J K L M P	A B C D E H J K L M O P
	Identifica a dificuldade	A B C D E H J K L M O P	A B C D E H J K L M O
Enfrenta a dificuldade		A B C D E H J K L M P	A B C D E H J K L M O

Da observação da tabela 9, podemos concluir que relativamente à *intencionalidade nas estratégias de estudo*, o conjunto de expressões demonstra que apesar de todos os alunos terem apresentado um motivo para o uso da sua estratégia, ou seja, das operações cognitivas referidas por Winne e Hadwim (1998), o motivo referido mais vezes está relacionado com “decorar algumas coisas” (A), “memorizo melhor” (D) e “leio os meus resumos e assim consigo decorar a matéria” (H). Por sua vez, existe um menor conjunto de expressões que apresenta a escolha da estratégia devido à criação de um “fio condutor” (P) e “arranjar uma maneira mais fácil de encaixar as coisas” (B). Portanto, apesar de todos revelarem intencionalidade, diferentes testemunhos revelam diferentes níveis de atividade, como por exemplo a memorização, considerada uma atividade de nível baixo (Radloff & de la Harple, 1999). No caso do estudo descrito como ideal, o maior conjunto de expressões não revela que a escolha da estratégia se

deve a permitir decorar, mas sim a “ele ia escolher o método que se adaptasse melhor” (D), referindo inclusive “porque, eu admito, talvez no meu caso sejam as mais eficazes” (C), revelando que na descrição do estudo ideal os alunos não demonstraram reflexão sobre a utilidade da estratégia.

Quanto a *saberem como e quando analisar a eficácia da implementação das estratégias*, o conjunto de expressões revela que no estudo real, os participantes que não o fizeram, apresentam o “não sei” (O) e o “eu também não sei mais nenhuma maneira de estudar” (K) como motivos. Apesar de ambos não analisarem a eficácia das suas estratégias, o aluno O afirma que não o sabe fazer, enquanto o aluno P aponta o desconhecimento doutras estratégias de estudo, como justificação. Ao não conhecer outras estratégias, o aluno desvaloriza a pertinência de analisar a estratégia que implementa. Como Ramdass e Zimmerman (2011) referem, a tentativa de autorregulação é feita de diferentes formas. Através dos testemunhos dos participantes O e P, apercebemo-nos que a justificação da inexistência de esforços autorregulatórios pode apresentar diferentes argumentos, que exigem diferentes abordagens na prática dum psicólogo educacional.

Relativamente a *saberem como e quando avaliar a tarefa de estudo*, um conjunto de participantes, na descrição do estudo real e ideal, referem que o fazem através dos “resultados que tenho tido” (M). Consequentemente a avaliação da tarefa aparece associada ao momento de receção dos resultados escolares e não ao momento de estudo, o que pode traduzir um esforço de autorregulação que só permite produzir resultados, depois do aluno ter sido avaliado. Contudo, na descrição do estudo ideal, houve alunos que referiram o “enriquecimento pessoal” (L) e “perceber que sabe o que quer, que sabe a matéria” (C) apresentado o aumento de conhecimento e a consciência da aprendizagem, respetivamente, como meios para avaliar a tarefa de estudo - o que pode traduzir uma possibilidade de autorregulação, associada ao momento de estudo. Se o aluno agir perante a avaliação que faz da tarefa, exerce controlo na sua cognição e pode ajustar/abandonar as normas que definem os seus objetivos, ou procurar uma nova técnica de estudo que melhore o seu desempenho (Winne & Hadwin, 1998).

A tabela 10 apresenta a frequência de respostas referente à característica *apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo*.

Tabela 10: *Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo*

		Real	Ideal
Estabelecem objetivos		A B C D E H J K L M O P	A B C D E H J K L M O P
Expressam emoções positivas face ao estudo		A C D L M	A B C D J K M O P
Sabe lidar com a frustração		A C D E H J L M	A C D E H J K L M O P
Tem crenças motivacionais adaptativas	Expetativas	A B C D E H J K L M P	A B C D E H J K L M O P
	Motivação	C	J B

Da observação da tabela 10 podemos concluir que quanto ao *estabelecimento de objetivos* no estudo real, as expressões espelham objetivos pouco específicos: “concentrada ao máximo, e tentar perceber que aprendi alguma coisa” (C) “quero tentar saber tudo o que consigo [sobre a matéria]” (L) “perceber as coisas e tirar as minhas dúvidas”(O) “ter melhor nota” (B). Relativamente ao estabelecimento de objetivos para o estudo ideal, existe um foco em “ter melhor nota” (L), “tirar uma boa nota” (K), novamente sem especificar como o alcançar. Como anteriormente foi referido é necessário que os objetivos sejam específicos o suficiente, para permitir a orientação do indivíduo para a ação (Sá, 2004), o que não parece acontecer no estudo real ou no ideal.

A preocupação que poderia emergir com a perceção da utilidade do estudo, num futuro distante (tabela 3) – que não fossem criados objetivos a curto prazo – é superada pelos objetivos que os alunos referem. Se os observarmos apercebemo-nos que tal como verificado na tabela 3, apenas o participante A afirma que o aluno com o estudo ideal teria como objetivo aumento de conhecimento. O que se pode depreender dos objetivos que emergiram (que estão em concordância com a *utilidade do estudo*) é a inexistência da sua valorização como meio para apreender conhecimento, que criaria uma recompensa quase imediata, tornando a atividade mais motivadora. Caso o estudo fosse concebido como um meio para adquirir conhecimento, os alunos poderiam avaliar a tarefa de estudo pelo conhecimento que adquiriram (o que talvez permitisse uma reflexão sobre os resultados associada ao momento de estudo) e não, por exemplo, associada ao “ momento em que nós recebemos os testes” (C).

Relativamente à categoria *expressam emoções positivas face ao estudo*, apenas cinco participantes revelam emoções positivas no estudo real, enquanto para o estudo ideal o número aumenta para nove. Uma atitude positiva face à aprendizagem, é um dos requisitos para que um estudante autorregule a sua aprendizagem (Corno, 2004; Créde & Kuncel, 2008). Desta forma, apesar de no estudo real um número mais reduzido de participantes ter mencionado este aspeto, o aumento de expressões no estudo ideal, pode indicar que os participantes reconhecem a importância de ter emoções positivas face ao estudo.

A tabela 11 apresenta a frequência de respostas referente à categoria *planeiam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar na tarefa de estudo e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis ao estudo*.

Tabela 11: *Planeiam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar na tarefa de estudo e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis ao estudo*

	Real	Ideal
Gerem o tempo e o esforço	A B C D E H J L M O P	A B C D E H K J M O P
Escolhem o local adequado	A B C D E H J L M O P	A B C D E H J K L M O P
Estruturam o ambiente de aprendizagem	A B E J K L O	J E
Pedem ajuda de terceiros	A B C D E H J L M O P	A B C D E H J M O P

A tabela 11 expõe os esforços dos participantes, relativos à *gestão do tempo e do esforço*. Apesar de se verificarem esforços nesse sentido, a maioria dos participantes no estudo real não apresentou esforços para os diferentes aspetos do estudo - o que implica diferentes graus de eficácia. Um exemplo disso é o participante A, que apesar de não planear o tempo “normalmente nunca tenho tempo definido, quando acabar..acabo” há um planeamento do que vai ser estudado “a matéria, ou o que tinha previsto por exemplo para aquele dia” (A). O conjunto de expressões referentes à *gestão do tempo e do esforço* do estudo ideal, assenta em propostas que pressupõem uma organização na rotina do estudante, “estudaria todos os dias, um bocado para cada disciplina” (A), “um horário estipulado” (B).

As expressões relativas à *estruturação do ambiente de aprendizagem* do estudo real, expressam a tentativa de facilitar a execução da tarefa de estudo “às vezes eu gosto de ouvir música, que me faz concentrar” (K). Contudo, testemunhos como “nunca estudo sem nada ao pé, tenho que

ter a televisão ligada e o computador” (A), podem traduzir um esforço de autorregulação, cujas consequências poderão afetar a qualidade do estudo.

O maior conjunto de expressões, na descrição do estudo real e do estudo ideal, relativamente ao *pedido de ajuda a terceiros*, indica que o apoio consiste em “esclarecemos uns aos outros (...) perguntamos o resultado dum determinado exercício” (P) e apenas um aluno refere que “os professores dão sempre aquela indicação de como a gente deve estudar” (H), o que espelha que apesar de vários indivíduos procurarem ajuda de terceiros, que é um aspeto importante numa tarefa de estudo eficaz (Corno, 2004), o tipo de ajuda pedida pode revelar diferentes graus de autorregulação.

A tabela 12 apresenta a frequência de respostas referente à categoria *mostra intenção, na medida em que o contexto lhe permita, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo*.

Tabela 12: *Mostra intenção, na medida em que o contexto lhe permita, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo*

	Real	Ideal
Adequam o estudo aos procedimentos de avaliação	A J K O P	A C J L O
Adequam o estudo às disciplinas	B C D E H K L M P	A D E H L P
Incluem as tarefas escolares no estudo	C E H J P	C J K L O
Mobilizam, no momento de estudo, o resultado das estratégias implementadas em aula	C H P	C K M O P
Alteram o estudo em função dos resultados anteriores		D J M
Alteram o método de estudo em função da dificuldade	H	E D
Regulam o estudo em função do calendário escolar	A	K
Adequam o estudo ao interesse pela matéria	K	
Escolhe o local de estudo em função da disciplina	L	

Da observação da tabela 12 podemos concluir que as expressões relativas à *adequação do estudo aos procedimentos de avaliação* no estudo real, revelam diferentes tipos de controlo e regulação da tarefa de estudo: “perguntas de escolha múltipla (...) é mais decorar, é mais ler a matéria, é mais simples, agora nas perguntas de desenvolvimento (...) articulação e a relacionar os temas” (J) “tentava era fazer mais exercícios a seguir ao estudo”(A), inclusive “quando é escolha múltipla ou verdadeiro ou falso não estudo para os testes (...) para Filosofia tenho que estudar porque sei que exige respostas mesmo estruturadas” (O). É evidente que nem todos os

esforços promovem de forma idêntica a autorregulação, portanto, mais uma vez se conclui que a existência de esforços autorregulatórios não traduz, necessariamente, um grau de autorregulação igual. A mesma constatação pode ser feita para o estudo ideal.

Quanto à *inclusão das tarefas escolares no estudo*, as expressões do estudo real e do estudo ideal, demonstram a iniciativa de estudar através da execução de tarefas escolares, “apanhar alguma matéria com os trabalhos de casa, porque no fundo é por isso que os professores os mandam” (C). Os alunos que não afirmam, no estudo real e ideal, integrar no estudo a execução de diferentes tarefas escolares, dão importância à execução dos trabalhos de casa, mas vêem-nos como “momentos separados” (D). Contudo, os trabalhos para casa têm potencialidades para auxiliar a aprendizagem, (Epstein & Voorhis, 2001) podendo ser encarados como um momento relevante para a tarefa de estudo.

A tabela 13 apresenta a frequência de respostas referente à característica *mobiliza estratégias orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas de estudo*.

Tabela 13: *Mobiliza estratégias orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas de estudo*

	Real	Ideal
Expressam estratégias para lidar com o cansaço	A B C D E H J K L M O P	A B C D E H J L M P
Expressam estratégias para manter a motivação	C E H P E	C E J
Refletem sobre as emoções	B D	A C E
Expressam estratégias para se manter envolvido no estudo	A E H	C

A análise da tabela 13, relativamente às *estratégias para lidar com o cansaço*, no estudo real e no estudo ideal, permite concluir que as estratégias apresentadas pelos participantes são diversas, “dormir antes de ir estudar e depois logo ir estudar” (M) “Ouvir música” (O), “fazermos aquilo que gostamos” (C), o que evidencia, novamente, a diversidade de estratégias de promoção da autorregulação e os diferentes graus de eficácia que podem ter.

Aluno Real

Com o objetivo de identificar grupos homogêneos a partir das características do estudo real que contribua para a caracterização e aprofundamento do conhecimento dos participantes

em estudo, procedeu-se à análise de agrupamento, ou análise de *clusters*. Pretende-se que os elementos de um grupo sejam o mais semelhantes possível (homogeneidade intragrupos) e que os elementos de dois grupos distintos sejam o mais dissemelhantes possível (heterogeneidade intergrupos). Esta análise produziu nas características do estudo real o dendrograma da figura 1. Foram retidos três *clusters*.

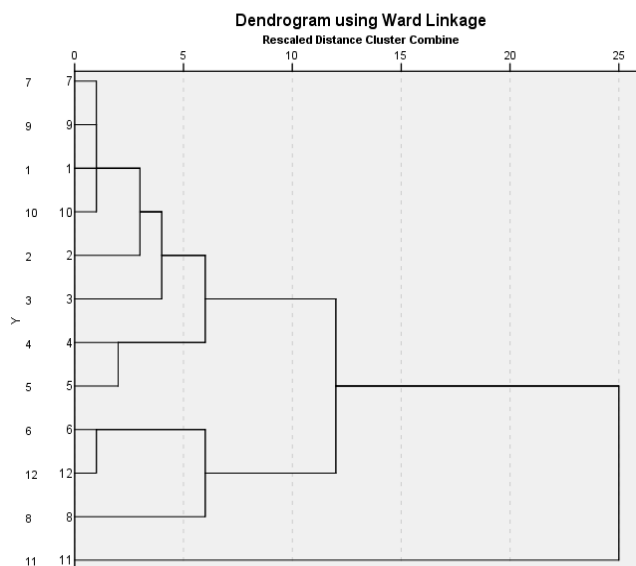


Figura 1. Dendrograma da análise de *clusters* das características do estudo real

Cluster 1

Este *cluster* inclui 8 (66,67%) dos participante, sendo o mais numeroso. O maior conjunto de expressões remete para *planear, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingir metas pessoais*, ou seja, a segunda característica. No entanto, um conjunto de expressões também remete para *crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo e planeamento e controlo do tempo e do esforço utilizado, criação e estruturação de ambientes favoráveis ao estudo*. Existe uma diferença intra-grupal na característica 3, mais acentuada que na característica 4. Na característica 3 ambos participantes B e C, por exemplo, estabelecem objetivos, mas o C expressa emoções positivas face ao estudo, estratégias para lidar com a frustração e mais crenças motivacionais adaptativas.

Para os participantes que constituem o *cluster* 1, a intervenção psicoeducacional poderia intervir na promoção do *conhecimento e aplicação de estratégias cognitivas, para transformar, organizar e recuperar informação, da demonstração da intenção, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo e da mobilização de estratégias que visam evitar distrações*

externas e internas, para manter a concentração, o esforço e motivação, durante a realização das tarefas de estudo.

Cluster 2

O segundo *cluster* inclui 3 (25%) dos participantes, distinguindo-se por relevarem um maior conjunto de expressões que remetem para o *controlo, planeamento e direção dos processos mentais para atingir metas pessoais e demonstrar intenção, na medida em que o contexto permite, participando no controlo e regulação da tarefa de estudo*, as características 2 e 5, respetivamente.

Relativamente ao *cluster 2*, a intervenção deveria incidir na promoção do *conhecimento e aplicação de estratégias cognitivas, para transformar, organizar e recuperar informação, das crenças motivacionais e emocionais face ao estudo, do planeamento e controlo do tempo e esforço, na criação e estruturação de ambientes favoráveis ao estudo e na promoção da mobilização de estratégias, para evitar distrações externas e internas, manter a concentração, o esforço e a motivação, durante a realização das tarefas de estudo*. A adaptação do desempenho a fatores contextuais e pessoais (dimensão contextual da autorregulação) é um esforço que traduz um aspeto importante da autorregulação (Zimmerman, 2013).

Cluster 3

O terceiro *cluster* inclui 1 (8,3%) participante, distinguindo-se pelo menor conjunto de expressões relativas ao *controlo, planeamento e direção dos processos mentais para atingir metas pessoais e apresentação dum conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo*, característica 2 e 3, respetivamente. A perceção que apresenta de si para a segunda característica, consiste em alguém que não sabe como, nem quando analisar a eficácia da implementação das estratégias (O “A - não sei se é a forma adequada ou não; E - não sabes, não tens nenhum mecanismo para perceber então? A - não”), não sabendo avaliar o produto da tarefa de estudo, a sua maior facilidade nesta tarefa, nem apresentar estratégias que permitam superar as suas dificuldades, de modo a conseguir continuar a tarefa de estudo (“durmo”). Na terceira característica o participante revela uma perceção de si como alguém que apesar de estabelecer objetivos (“perceber as coisas e tirar as minhas dúvidas”) não expressa emoções positivas face ao estudo (“sem vontade”), não sabe lidar com a frustração (“ou paro de estudar, ou começo a ficar chateada e grito e tranco-me no quarto sozinha”) e não apresenta crenças emocionais adaptativas.

Para o *cluster* 3, a intervenção deveria focar-se na promoção do *controle, planeamento e direção dos processos mentais para atingir metas pessoais* e na promoção *dum conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo*.

Ao adaptar a intervenção, às características do aluno autorregulado nas quais os estudantes apresentam maior fragilidade, os seus esforços de autorregulação poderão abranger as diferentes componentes deste processo, de forma equilibrada e mais produtiva. Contudo, os alunos também beneficiariam duma intervenção relativa às restantes características, para se aperceberem que diferentes iniciativas de autorregulação, podem ter diferentes graus de eficácia.

Aluno Ideal

Nas características do estudo ideal, os resultados da análise hierárquica de *clusters* produziu o dendrograma da figura 2. Foram retidos três *clusters*.

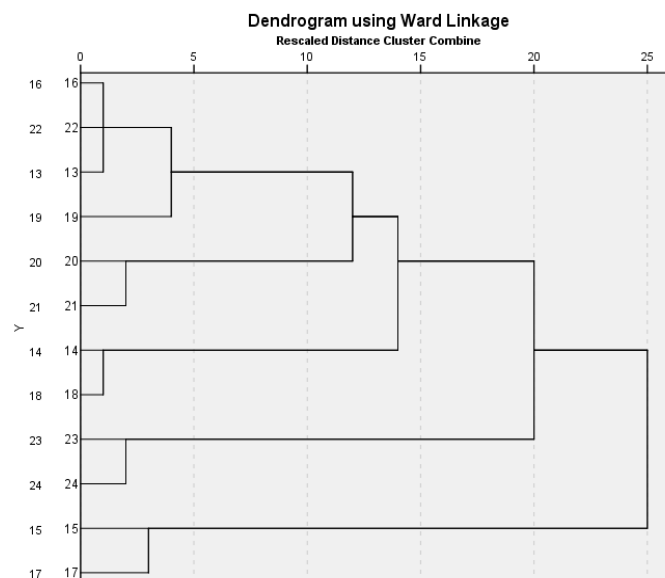


Figura 2. Dendrograma da análise de *clusters* das características do estudo ideal

Cluster 1

Este *cluster* inclui 8 (66,67%) dos participante, sendo o mais numeroso. A característica na qual os alunos apresentam um maior conjunto de expressões aponta para *planejar, controlar e dirigir os processos mentais para atingir metas pessoais*, a segunda característica. Também é apresentado um conjunto de expressões relativo a *crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo e planeamento e controlo do tempo e do esforço que vão utilizar na*

tarefa, criação e estruturação de ambientes favoráveis ao estudo, características 3 e 4, respetivamente. Existe uma diferença intra-grupal na característica 4, mais acentuada que na característica 3.

Tal como verificado para o estudo real, para os participantes que constituem o *cluster* 1 do estudo ideal, a intervenção psicoeducacional poderia passar por trabalhar o *conhecimento e aplicação de estratégias cognitivas, para transformar, organizar e recuperar informação, a demonstração da intenção, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo e a mobilização de estratégias que visam evitar distrações externas e internas, para manter a concentração, o esforço e motivação durante a realização das tarefas de estudo*, no momento de estudo ideal.

Cluster 2

O segundo *cluster* inclui 2 (16,67%) participantes, distinguindo-se por apresentar um conjunto de expressões que remetem para o *conhecimento e capacidade de aplicar estratégias cognitivas que os ajudam a transformar, organizar e recuperar a informação, e mobilização de estratégias orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, esforço e a motivação durante a realização das tarefas de estudo*, (a característica 1 e 6, respetivamente). Na primeira característica apresentam estratégias de estudo, tal como todos os participantes, mas ambos se destacam por afirmar que o aluno com o estudo ideal ativaria conhecimento sobre o conteúdo, “(...)há muita da matéria que é quase revista de outros há muitos anos, e então o importante talvez teria antes de estudar a matéria nova, revê-la, um pouco doutros anos” (C). Relativamente à sexta característica, ambos expressam estratégias como “passar algum tempo em família, ir comer alguma coisa quando está mesmo cansado (...), apanhar um pouco de ar, às vezes até passear um bocadinho, ir às compras (risos)” (C), ou “distrair-se, é levantar-se nem que seja um bocadinho, ir lá fora e voltar..assim!” (E) para lidar com o cansaço, estratégias para manter a motivação “numa maneira de enganar o cérebro, dizer - ah isto até é interessante! e depois o cérebro começa a acreditar nisso” (E) e reflexão sobre as emoções “tentaria aperceber-se primeiro de que tipo de cansaço está a sentir se é uma questão porque está ali há muito tempo, se é porque não fala com ninguém há muitas horas, se é porque se sente fechado e talvez ir fazer algo que gosta, se se sente muito isolado” (C).

Os alunos do segundo *cluster* beneficiariam com uma intervenção que remetesse para o *planeamento, controlo e direção dos processos mentais para atingirem metas pessoais*,

crenças motivacionais e emocionais adaptativas, planeamento e controlo do tempo e do esforço, criação e estruturação de ambientes favoráveis ao estudo e demonstração da intenção, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo, no momento de estudo ideal.

Cluster 3

O terceiro *cluster* inclui 2 (16,67%) participantes, distinguindo-se por apresentar um menor conjunto de características que remetem para *o controlo, planeamento e direção dos processos mentais para atingir metas pessoais* – é de referir que os dois alunos que constituem o *cluster*, apesar de referirem menos aspetos relacionados com esta característica (comparando com os restante participantes), continua a revelar nesta característica o maior conjunto de expressões.

A intervenção adequada para o terceiro *cluster*, passaria por trabalhar o *planeamento, controlo e direção dos processos mentais, para que atinjam metas pessoais*, no momento de estudo ideal.

Novamente, para além dos benefícios inerentes a trabalhar as características nas quais os participantes revelam maior fragilidade, os alunos beneficiariam duma intervenção relativa às restantes características, para que se apercebessem que diferentes esforços autorregulatórios, podem reverter em diferentes graus de eficácia.

Quando comparamos o conjunto de expressões em cada uma das características do estudo real e ideal, apercebemo-nos que as características relacionadas com o *conhecimento aplicação de estratégias cognitivas que ajudam a transformar, organizar e recuperar a informação* e com a *mobilização de estratégias orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas de estudo*, a característica 1 e 6 respetivamente, apresentam o menor conjunto de expressões. Numa perspetiva de intervenção, é preciso considerar estas áreas como prioritárias. No entanto, é preciso questionar o papel do guião da entrevista, na orientação da reflexão dos participantes.

A análise da tarefa e o planeamento estratégico são exigências da tarefa de estudo, que exigem crenças motivacionais, por requererem a iniciativa e a persistência do aluno (Zimmerman, 2013) – como Bandura (2001) refere no conceito de agência. Portanto, uma vez que a análise da tarefa, o planeamento estratégico e as crenças motivacionais estão interligadas e pertencem às diferentes características do aluno autorregulado (adaptado de Montalvo e Torres, 2004) - é possível compreender o porquê da autorregulação ser encarada como um

processo cíclico e multidimensional (Veiga Simão & Frison, 2013), cujas componentes se sobrepõem e se modificam mutuamente.

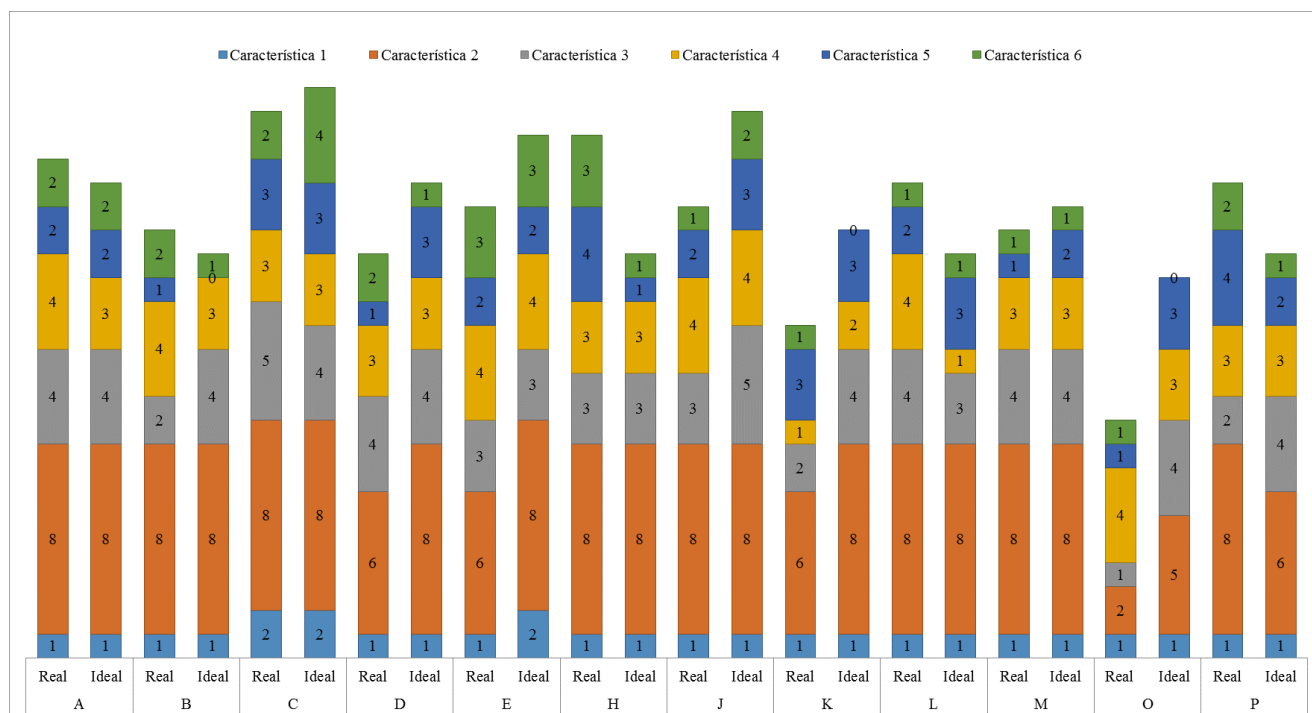


Figura 3. Gráfico das 6 características para o estudo real e para o estudo ideal, por participante

Através da análise da figura 3, que compara as expressões de cada participante, do estudo real e ideal, apercebemo-nos que há participantes que apresentam perceções semelhantes, como o aluno A e o M, mas também participantes cujas perceções diferem, como o participante K e O. O participante O, na perceção que apresenta do estudo ideal, refere um maior conjunto de expressões que remetem para *controlo, planeamento e direção dos processos mentais para atingir metas pessoais, crenças motivacionais e emocionais adaptativas e demonstração da intenção, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo*. No entanto, na sua perceção do estudo ideal, o *planeamento e controlo do tempo e do esforço, criação e estruturação de ambientes favoráveis ao estudo e a mobilização de estratégias para evitar as distrações externas e internas, mantendo a concentração, esforço e motivação durante a realização da tarefa*, não parecem estar tão presentes. As discrepâncias entre o estudo real e o estudo ideal, podem dever-se à crença que o estudo ideal se processa de diferente modo - admitindo que o seu estudo beneficiaria se fosse melhorado, ou então, ao desconhecimento de como se processa. Para além destas discrepâncias poderem evidenciar um desconhecimento de como melhorar o estudo, as expressões dos participantes podem revelar esforços autorregulatórios que não espelham grande eficácia. Tal como referido anteriormente, de forma

mais ou menos eficaz, todos os alunos regulam os seus momentos de aprendizagem (Ramdass & Zimmerman, 2011) e a análise detalhada nos testemunhos é concordante com esta afirmação. Portanto, as concepções dos estudantes espelham a necessidade de intervir na autorregulação da tarefa de estudo.

Conclusão e Implicações

O presente projeto tem como objetivo 1) compreender como os alunos constroem o significado pessoal acerca da tarefa de estudo, 2) compreender como percebem a relação da tarefa de estudo com os resultados escolares e 3) perceber como os alunos descrevem a sua tarefa de estudo e a do aluno com o estudo ideal e se se relaciona com as competências atribuídas às características dum aluno autorregulado.

Relativamente ao 1º objetivo, os alunos consideram o estudo uma atividade importante, o que segundo Lopes da Silva (2004) influencia o seu empenho na tarefa. O motivo da sua importância é atribuído ao seu papel no futuro do aluno, sendo concordante com a utilidade que lhe atribuem. Consequentemente, apesar do estudo ser uma atividade que pode integrar a rotina do estudante, é percebida como geradora de consequências a longo prazo. Relativamente à descrição do estudo real, a maioria dos participantes descreve o seu estudo através de aspetos no seu desempenho, que têm que ser melhorados. Portanto, os participantes parecem apresentar um autoconceito de estudante, centrado em fatores negativos do seu estudo. Por sua vez, a concepção de estudo real que a maioria dos participantes apresenta, é do estudo como uso de receitas ou técnicas. No entanto, na descrição de estudo ideal, apenas um participante parece perceber o estudo desta forma, enquanto os restantes o percebem de forma mais elaborada, (referindo objetivos ou aumento de conhecimento, por exemplo). Por último, as emoções que os participantes demonstram face à tarefa de estudo, são na sua maioria negativas, enquanto no estudo ideal, há um maior consenso na percepção do aluno, como tendo emoções positivas. Sintetizando, o significado que os participantes atribuem ao estudo é importante e, tanto a sua utilidade como importância, estão relacionadas com a sua influência no futuro. Contudo, a concepção de estudo real, as emoções associadas ao estudo real e o seu autoconceito como estudantes, apresentam-se insatisfatórias face ao expectável para um aluno autorregulado (Corno, 2004; Créde & Kuncel, 2008; Zimmerman, 2002). No entanto é preciso destacar que os participantes apresentam uma concepção de estudo ideal mais elaborada e com mais emoções positivas associadas, o que pode indicar que a discrepância entre o ideal e o real,

apresenta, no caso do significado pessoal, uma aproximação ao expectável para um aluno que autorregula a sua aprendizagem.

Relativamente ao segundo objetivo, perceber como os alunos relacionam o estudo com os resultados escolares, todos os participantes afirmam que o estudo influencia os resultados escolares, referindo no entanto, fatores que medeiam esta relação. Os fatores indicados pelos participantes, considerados pelos investigadores como controláveis, revelam que os primeiros não contemplam a gestão de emoções, da pressão, da confiança ou das crenças desadaptativas, como parte integrante da tarefa de estudo. Esta constatação, aliada às conceções do estudo real, nas quais não emergiu qualquer categoria referente à componente afetiva, pode indicar que os alunos não contemplam a dimensão motivacional/emocional, inerente à tarefa de estudo autorregulada. A autorregulação do estudo pressupõe as dimensões cognitiva/metacognitiva, comportamental, contextual e motivacional, pelo que os esforços e a perceção dos alunos, devem abranger a multidimensionalidade própria do processo (Veiga Simão & Frison, 2013). Finalizando, a relação entre o estudo e os resultados escolares, denota uma perceção da tarefa de estudo incompleta, quando comparada com a perspetiva da autorregulação.

Em relação ao 3º objetivo, nos testemunhos dos participantes foram identificadas estratégias autorregulatórias, consistentes com seis características, baseadas nas apresentadas por Montalvo e Torres (2004). No entanto, uma análise mais pormenorizada dos diferentes testemunhos, revela que nem todas as estratégias autorregulatórias traduzem um grau de autorregulação eficaz. Para se considerar um aluno autorregulado, o estudante tem que analisar a tarefa com que se confronta, estabelecer objetivos, escolher estratégias, monitorizar a sua implementação, analisar o produto final e se considerar necessário, refazer ou reiniciar partes do processo (Zimmerman, 2002) - integrando sempre a sua experiência, nos novos esforços que realiza (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). A descrição do estudo real e do estudo ideal envolve, na maioria dos participantes, os aspetos acima referidos da aprendizagem autorregulada. Os participantes parecem ser capazes de identificar quais os aspetos que precisam melhorar, uma vez que na descrição do seu estudo, indicam aspetos negativos. Contudo, as propostas para melhorar o estudo apresentam pouca objetividade, traduzindo-se em objetivos pouco específicos. A importância de estabelecer objetivos, reconhecida por diferentes autores (Corno, 2004; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2002) deve-se à direção que dão ao comportamento do indivíduo. Quanto mais específicos forem, maior a determinação do indivíduo para o seu alcance (Sá, 2004). Tendo em conta a pouca especificidade apresentada, o potencial de melhoria dos alunos através do alcance dos seus objetivos, não

parece ser satisfatório. Para a globalidade dos participantes, a monitorização das estratégias não parece apresentar, no estudo real ou ideal, recurso à metacognição. A metacognição permite ao aluno dirigir o seu processo de aprendizagem de forma produtiva, criando hábitos e atitudes de estudo eficazes (Ozsoy, Memis, & Temur, 2009), permitindo também, que se recorde melhor do que estudou (Winne & Hadwin, 1998). Consequentemente o não recurso à metacognição na monitorização das estratégias, diminui a eficácia do indivíduo nesta tarefa. Por sua vez, a análise do produto final do estudo está associada à receção dos resultados escolares. Como a monitorização da tarefa e do seu produto final permite corrigir falhas que comprometam a sua eficácia (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2002), a sua utilização no momento de estudo, permite retificar e aumentar a produtividade. Se pelo contrário estiver associada à receção de resultados, não permite ao indivíduo reagir antes de ser avaliado. Quando questionados sobre o que o aluno com o estudo ideal faria, são sugeridas algumas estratégias ou atitudes diferentes, como uma maior prevalência de emoções positivas, ou a avaliação da tarefa de estudo através do aumento de conhecimento e da consciência da aprendizagem - que permitiria uma reação associada ao momento de estudo. No entanto, a discrepância entre a descrição do estudo real e do estudo ideal, não é significativa, nem generalizada às várias características do aluno que autorregula a sua aprendizagem. Concluindo, ao longo do seu percurso e face à exigência do seu nível de ensino, os alunos de 11º ano entrevistados demonstram ter desenvolvido estratégias de autorregulação e uma perceção do estudo ideal. No entanto, a análise atenta dos seus testemunhos revela que as estratégias reais e ideias, não traduzem um grau de eficácia elevado. Deste modo, não é seguro afirmar que autorregulam eficazmente o seu estudo, ou que têm mecanismos para atingir uma autorregulação do seu estudo, mais produtiva.

A análise de *clusters* permite conceber os benefícios de criar intervenções com diferentes objetivos, em função das características que determinam o seu agrupamento. Deste modo a intervenção do psicólogo educacional poderia ser facilitada, ao direcionar-se para as maiores necessidades dos estudantes. No entanto, como referido anteriormente, é preciso considerar que a análise detalhada dos testemunhos revela que a existência de mais expressões não corresponde necessariamente a um maior grau de autorregulação e o papel do guião da entrevista na orientação da reflexão dos participantes, sendo necessário ter cuidado na interpretação destes resultados.

Relativamente às implicações para a prática na educação, pode-se afirmar que existe uma necessidade de trabalhar com o aluno a reflexão sobre as suas estratégias e a utilidade da sua

implementação, capacitando-o de mecanismos de elaboração e organização do seu conhecimento mais complexos, frisando os motivos e os momentos que levam a que os vários procedimentos, tenham uma maior rentabilidade (Veiga Simão, 2004). No que diz respeito às implicações para o psicólogo educacional, é necessário trabalhar com o indivíduo a reflexão sobre o que faz, mas também perceber os motivos que o levam a não fazer determinados esforços. Alunos que não avaliam a eficácia das estratégias que implementam, por não conhecerem outras estratégias que supram as falhas que eventualmente encontrem, precisam de avaliar a eficácia da sua estratégia, mas também de conhecer e saber aplicar novas. É necessário que o psicólogo educacional compreenda os motivos subjacentes às estratégias aplicadas, mas também, das que não o são. Espera-se que os resultados deste projeto permitam analisar a pertinência e adequação dos programas direcionados para promover métodos e hábitos de estudo e ainda, reforçar linhas de investigação que se centrem na promoção da autorregulação no estudo.

Limitações do estudo e propostas para estudos futuros

Uma limitação do projeto relaciona-se com o conjunto de participantes, devido à sua quantidade, ao desequilíbrio entre o número de estudantes do sexo feminino e masculino e à sua distribuição pelos diferentes agrupamentos, o que implica que a transferibilidade dos dados para outros contextos, seja feita com cautela. Um outro aspeto a considerar é a limitação inerente ao autorrelato: a calibração da correspondência entre as perceções de sucesso e o sucesso atual e entre a perceção de implementação de táticas de estudo e a verdadeira implementação (Winne & Jamieson-Noel, 2002). Uma vez que a estratégia de recolha de dados está assente na credibilidade do relato dos participantes, que pode ser influenciado pela desejabilidade social, há que considerar esta possível limitação. Por último, é também preciso considerar que as perguntas contidas no guião, que garantem a coerência da entrevista, poderão direcionar a reflexão dos estudantes.

Se o presente estudo for encarado como exploratório, poder-se-ia superar as limitações e avançar para uma nova investigação, a partir da construção dum novo guião que estimule a reflexão dos participantes, relativa às características do aluno que autorregula o seu estudo e de medidas que permitam triangular os resultados (como a observação da tarefa de estudo, registo de diários ou estimulação da recordação). Ao serem contempladas estas limitações, um futuro estudo poderia ter como objetivo identificar grupos homogêneos com base no grau de

eficácia das estratégias, recorrendo à análise de *clusters*. Desta forma seria possível analisar como intervir com alunos, com base na real eficácia das suas estratégias de autorregulação.

Referências

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed), *Manual de Investigação Qualitativa em Investigação* (pp.301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An international Review*, 54(2), 199-231.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record*, 206(9), 1669-1694.
- Corno, L. (2011). Studying Self-Regulation Habits. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 361-375). New York: Routledge.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- DeGroot, E. V. (2002). Learning through interviewing: Students and teachers talk about learning and schooling. *Educational Psychologist*, 37(1), 47-58.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support: A review of recent research on study skills in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(6), 692-715.

- Hadwin, A.F., Winne, P.H., Stockley, D. B., Nesbit, J., & Woszczyna, C. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477-487.
- Lopes da Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem – a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. P. (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *Online Submission*, 2(1), 154-166.
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using Qualitative Methods to Enrich Understandings of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283–305.
- Radloff, A., & de la Harpe, B. (1999, July). “What do you do when you study?” *Education students define study and describe their study strategies*. Paper presented at the HERSDA Annual Internacional Conference, Melbourne, Australia.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Ferrando, P., Paiva, O., Lourenço, A., Cerezo, R., & Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: A two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and learning*, 8(1), 44-77.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada – a autodeterminação e a orientação para objetivos. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante* (pp. 55-75). Porto: Porto Editora.

- Schuman, H., Walsh, E., Olson, C., & Etheridge, B. (1985). Effort and reward: The assumption that college grades are affected by quantity of study. *Social Forces*, 63(4), 945-966.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2008). The causal effect of studying on academic performance. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1), 1-55.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Duarte, F., & Ferreira, P. (2012). Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. *Cadernos de Educação*, 42, 12- 42.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2-20.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da Aprendizagem: das Concepções às Práticas*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa & Ui & dCE.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesse (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 551-572.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). New York: Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.

Anexo I - Guião da Entrevista

Tema: Concepções dos alunos do Ensino Secundário acerca da tarefa de estudo autorregulada

Objetivos gerais: Recolher dados relativos à conceção de alunos do Ensino Secundário, acerca da tarefa de estudo autorregulada - como se processa um momento de estudo seu e como se processaria um momento de estudo ideal.

Blocos temáticos:

A. Legitimação da Entrevista; **B.** Descrição dum momento de estudo atual
C. Descrição dum momento de estudo ideal; **D.** Papel do estudo no desempenho académico e importância para si

Estratégia: A entrevista será semi-diretiva, cujos blocos temáticos são apresentados de forma idêntica ao guião. Durante a condução da entrevista, procurar-se-á explorar informações relevantes para o objetivo da entrevista, respeitando o ritmo dos participantes e valorizando as suas partilhas.

Blocos	Objetivos Específicos/tópicos	Exemplos de Questões	Observações
A Legitimação da Entrevista	<p>Salientar:</p> <ul style="list-style-type: none"> participação voluntária possibilidade de desistência inserção da entrevista numa investigação modo e momento de devolução dos dados duração da entrevista anonimato e confidencialidade dos dados autorização do Encarregado de Educação esclarecer dúvidas gravação áudio 	<p>Tal como foi referido no momento de apresentação do projeto, a tua participação deve ser voluntária, com a autorização do teu EE e a qualquer momento da entrevista, podes desistir. Prevê-se que a entrevista tenha duração de uma hora no máximo e tudo o que me disseres, apesar de ser gravado, não vai estar associado ao teu nome, nem vai ser partilhado no Colégio, apenas com os envolvidos na investigação. Vou poder devolver todos os dados que recolhi com as várias entrevistas que fizer, numa sessão com todos os entrevistados. Caso tenhas alguma dúvida, agora ou na duração da entrevista, podes colocá-la. Agora gostava que fosses detalhado na tua descrição, que levasses o tempo que precisas para pensar na tua resposta e caso tenhas alguma dúvida, que a coloques sem hesitação.</p>	<p>Criar um ambiente no qual o aluno se sinta à vontade, participando de forma desinibida</p> <p>Pedir autorização para a gravação</p>
B Descrição dum momento	<ul style="list-style-type: none"> identificar quais os processos, métodos e estratégias que o aluno pensa aplicar quando estuda 	<p>Estudar, o que é para ti? Para que é que estudas?</p> <p>Quais são os motivos que te levam a decidir começar a estudar?</p> <p>Quando estás fora das aulas e vais estudar, o que é que acontece?</p>	<p>Identificar Horário de estudo/tarefas pedidas (TPC)/avaliações/contexto (pressão parental)/emoções positivas/atingir metas (boas notas)</p>

**de estudo
atual**

- Relacionado com a escola temos tarefas como os TPCs por exemplo, ou pesquisas, como é que as posicionas face ao estudo?
- Quando estudas estás num local, como é que lidas com ele?
- Ligado ao teu estudo há sempre a questão do que queres atingir com aquele momento de estudo... de que forma lidas com isso?
- Antes de começares a estudar matéria nova, o que acontece?
- O que fazes para saber que estás a estudar de forma adequada? Em que momentos o fazes? De que forma?
- Como é que te certificas que o resultado final do teu estudo, é o pretendido? Quando?
- Ligado ao teu estudo há sempre a questão do tempo e do esforço...de que formas lidas com isso?

O que te leva a escolher a tua estratégia, como o (dizer estratégia cognitiva que o aluno referiu)? Qual a tarefa mais característica do teu estudo? Qual é o grau de satisfação?

Perceber se percebe a tarefa como momento de estudo/manipula o contexto físico e social/cria objetivos (normas do produto final)/analisa recursos e dificuldades que dispõe/cria plano estratégico (estratégias cognitivas -EC)/implementação do plano(EC)/monitoriza e controla as EC/analisa produto/equaciona alteração de plano estratégico(persistir ou desistir)/análise do produto final

Identificar expectativas de autoeficácia, de resultados; estabelecimento de objetivos; estratégias para atingir objetivos

Identificar se ativa conhecimento anterior, ou estratégias metacognitivas anteriores

Identificar se efetua controlo e monitorização, se há reflexão e autoreação ao produto final

Identificar se controla esforço e tempo

Quando pensas que nos próximos momentos do teu dia, vais estudar, como é que te sentes?

Identificar a ativação da metacognição (se usa por ser a única que conhece, a que dá mais resultado...), a consciência metacognitiva

O que determina o fim do teu momento de estudo?

Quais as tuas iniciativas para evitar o cansaço? Maioritariamente, como é que o estudo te corre? Como lidas com a situação de frustração?

Identificar quais as crenças motivacionais, emoções face à tarefa de estudo, autoeficácia

Qual o papel de terceiros no teu estudo?

Identificar se cede ao cansaço, aproveitar para explorar processos/estratégias volitivas

Como avalias a ajuda que é dada?

Podes descrever-me qual o momento do teu estudo em que sentes mais dificuldade/facilidade? Porquê? Como é que a resolves?

Identificar quais as estratégias volitivas, gestão da motivação e afetos- será que há alteração de estratégias?

Qual é o papel do método de avaliação no teu estudo?

Identificar se há comparação de expectativas (com Professor, colegas), pedido de ajuda

Qual é o papel da disciplina que estás a estudar, no teu momento de estudo?

Identificar contexto social e existência de pedido de ajuda – se a AR vem de fonte externa ou interna

			<p>Identificar os tipos de dificuldade/facilidade – perceber se refletem/o conhecimento do aluno sobre estudo</p> <p>Identificar se existe alteração de estratégia consoante tipo de avaliação</p> <p>Identificar se existe alteração de estratégia consoante disciplina</p>
<p>C</p> <p>Descrição dum momento de estudo ideal</p>	<ul style="list-style-type: none"> compreender como o aluno percebe o que envolve o momento de estudo ideal 	<p>Peço-te novamente que sejas detalhado na tua descrição, que penses bem na tua resposta e caso tenhas alguma dúvida, que a coloques. Quero que me expliques detalhadamente, como se eu não soubesse nada sobre estudo, como é que o aluno com o estudo ideal estudaria. Ou seja, quero que me respondas às perguntas como se estivesses a falar sobre o aluno com o estudo ideal, aquele que dá mais resultado. Percebeste?”</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> identificar quais os processos, métodos e estratégias que no estudo ideal são aplicados 	<p>Estudar o que é para este aluno? Para que é que ele estuda?</p> <p>Quais são os motivos que levam a que o estudo comece?</p> <p>Podias falar-me do que acontece num momento de estudo, fora das aulas?</p>	<p>Identificar Horário de estudo/tarefas pedidas (TPC)/avaliações/contexto (pressão parental)/emoções positivas/atingir metas</p>

-
- Relacionado com a escola temos tarefas como os TPCs por exemplo, ou pesquisas, como é que ele as posiciona face ao estudo?
 - O estudo passa-se num local, como é que este aluno lidaria com este local?
 - O que espera do seu momento de estudo?
 - Ligado ao estudo há sempre a questão do que se quer atingir com aquele momento de estudo... fala-me de que forma lida com isso?
 - Antes de começar a estudar matéria nova, o que acontece?
 - O que faz para saber que se está a estudar de forma adequada? Em que momentos o faz? De que forma?
 - Como é que te certificas que o resultado final do teu estudo, é o pretendido? Quando?
 - Ligado ao estudo há sempre a questão do tempo e do esforço da atividade...de que formas é que ele lida com isso?
- O que leva a escolher a estratégia, como o (dizer estratégia cognitiva que o aluno referiu)? Qual a tarefa mais característica deste estudo? Haveria alguma outra? Qual o grau de satisfação?
-

Perceber se percebe a tarefa como momento de estudo/manipula o contexto físico e social/cria objetivos (normas do produto final)/analisa recursos e dificuldades que dispõe/cria plano estratégico (estratégias cognitivas -EC)/implementação do plano(EC)/monitoriza e controla as EC/analisa produto/equaciona alteração de plano estratégico(persistir ou desistir)/análise do produto final

Identificar expectativas de autoeficácia, de resultados; estratégias para atingir objetivos

Identificar se ativa conhecimento anterior, ou estratégias metacognitivas anteriores

Identificar se efetua controlo e monitorização, se há reflexão e autoreação ao produto final

Identificar se controla esforço e tempo

Para explicares como é que antes do momento de estudo ideal, o indivíduo que vai estudar se sente, o que dirias? O que é que ele pensa deste momento de estudo?

O que determina o fim deste momento de estudo?

Identificar a ativação da metacognição (se usa por ser a única que conhece, a que dá mais resultado...), a consciência metacognitiva

Quais as iniciativas para evitar o cansaço? Maioritariamente, como é que o estudo lhe corre? Como se lida com a situação de frustração?

Identificar quais as crenças motivacionais, emoções face à tarefa de estudo, autoeficácia

Qual o papel de terceiros neste estudo?

Como avalia a ajuda que é dada?

Identificar se cede ao cansaço, aproveitar para explorar processos/estratégias volitivas

Podes descrever-me qual o momento em que sente mais dificuldade/facilidade? Porquê? Como é que a resolve?

Identificar quais as estratégias volitivas, gestão da motivação e afetos- será que há alteração de estratégias?

Qual é o papel do método de avaliação neste estudo?

Identificar se há comparação de expectativas (com Professor, colegas), pedido de ajuda

Qual é o papel da disciplina que está a estudar, no seu momento de estudo?

Identificar contexto social e existência de pedido de ajuda – se a AR vem de fonte externa ou interna

			<p>Identificar os tipos de dificuldade/facilidade – perceber se refletem/o conhecimento do aluno sobre estudo</p> <p>Identificar se existe alteração de estratégia consoante tipo de avaliação</p> <p>Identificar se existe alteração de estratégia consoante disciplina</p>
<p>D Papel do estudo no desempenho o académico e importânci a para si</p>	<ul style="list-style-type: none"> compreender como o aluno posiciona o estudo face ao seu desempenho escolar compreender o valor que atribui a tarefa de estudo compreender o significado pessoal de estudo 	<p>Para ti, quão importante é o estudo? Porquê? Qual é a importância do estudo? Porquê?</p> <p>Qual a relação entre o estudo e as notas?</p> <p>Numa escala de 0 a 5, onde 0 é o mais longe possível e 5 o mais perto possível, onde é que situaria o teu estudo, face ao estudo que me descreveste sendo o ideal? Porquê?</p> <p>O que podes fazer para chegar mais perto do 5?</p>	<p>Identificar metas do estudo</p> <p>Identificar motivação para o estudo</p> <p>Identificar o significado pessoal de estudo</p> <p>Identificar a relação entre o estudo e o desempenho escolar.</p>
<p>Final da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> agradecer a colaboração perceber se o aluno pretende dar outras informações 	<p>Existe mais algum assunto sobre o teu estudo, sobre como estudas ou como pensas que poderias estudar melhor, que gostasses de referir?</p>	<p>Agradecer a colaboração salientando a importância da contribuição pessoal</p>

Anexo II - Pedido de Colaboração

No âmbito da tese de Mestrado em Psicologia da Educação, que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa pela aluna Sara Cabaço, sob orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão e que se intitula «Conceções dos alunos do Ensino Secundário acerca da tarefa de estudo autorregulada», vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

Este trabalho tem como objetivo compreender como os alunos percecionam a atividade de estudo, a sua perceção dum momento de estudo seu e dum momento de estudo ideal. Para tal, é necessário entrevistar alunos do 11º ano de escolaridade, pelo que se pede a vossa autorização. A entrevista será gravada, mas os dados recolhidos serão mantidas confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais e a qualquer momento, o seu educando pode desistir.

A entrevista será realizada fora do contexto de sala de aula, com a duração de cerca de uma hora. Caso o seu educando queira a devolução da súmula global dos dados obtidos nas várias entrevistas, será combinado um momento para tal. Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue.

Em caso de dúvida, pode contactar o investigador através do e-mail saracarvoeiro@gmail.com.

Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

Lisboa, Fevereiro de 2014

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o 11º ano, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo «Conceções dos alunos do Ensino Secundário acerca da tarefa de estudo autorregulada», através da sua participação numa entrevista.

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo III - Operacionalização das Categorias

1. Perceção como estudante

Na dimensão *autoavaliação do estudo*, emergiram três categorias respetivas à justificação da autoavaliação do desempenho na tarefa de estudo: 1) com base em aspetos negativos, 2) com base em aspetos negativos e positivos e 3) com base em aspetos positivos.

A categoria *autoavaliação do estudo com base em aspetos negativos*, consiste na justificação da autoavaliação do estudo, em aspetos no seu desempenho que estão em falta ou deveriam ser melhorados.

A categoria *autoavaliação com base em aspetos negativos*, consiste na justificação da autoavaliação do estudo, em aspetos do desempenho ou de resultados obtidos com o desempenho, tanto negativos como positivos.

A categoria *autoavaliação com base em aspetos positivos*, consiste na justificação da autoavaliação do estudo, em aspetos do seu desempenho positivos e eficazes, em que a possível melhoria no desempenho está assente em aspetos passíveis de melhorar que desconhece (no seu desempenho) ou fatores externos.

Na dimensão *autoavaliação do estudo*, podem-se identificar oito categorias: 1) esforço; 2) gestão do tempo; 3) gestão de aspetos emocionais; 4) motivação; 5) terceiros; 6) condições; 7) técnicas de estudo e 8) resultados.

A categoria *esforço*, consiste na autoavaliação do estudo, como o grau de empenho que o aluno apresenta durante a execução da tarefa.

A categoria *gestão do tempo*, consiste na autoavaliação do estudo, como o grau em que o estudo é planeado, antecipado ou regular.

A categoria *gestão de aspetos emocionais*, consiste na autoavaliação do estudo como a capacidade de gerir emoções como a ansiedade e o stresse.

A categoria *motivação*, consiste no grau de motivação que o aluno tem para a tarefa.

A categoria *terceiros*, consiste na autoavaliação do estudo como o grau em que o professor é prestável, permite alcançar melhores resultados.

A categoria *condições*, consiste na autoavaliação do estudo como o ambiente no qual a aprendizagem ocorre, como as condições de aprendizagem.

A categoria *técnicas de estudo*, consiste na autoavaliação do estudo como a adequação das técnicas a que o aluno recorre durante a tarefa de estudo.

A categoria *resultados*, consiste na autoavaliação do estudo como o resultado fruto da tarefa de estudo.

Na dimensão *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal*, podem-se identificar sete categorias: 1) esforço, 2) gestão do tempo, 3) gestão de aspetos emocionais, 4) motivação, 5) terceiros 6) técnicas de estudo e 7) manutenção da atenção.

Na categoria *esforço*, estão apresentadas *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal* que consistem no aumento do grau de empenho do aluno.

Na categoria *gestão do tempo*, estão apresentadas *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal* que consistem em alterar o planeamento, antecipação e a regularidade do estudo.

A categoria *gestão de aspetos emocionais*, estão apresentadas *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal* que consistem na capacidade de gerir as emoções como a ansiedade e o stresse.

A categoria *motivação*, estão apresentadas *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal* que consistem na alteração do grau de motivação que o aluno tem para a tarefa.

A categoria *terceiros*, apresenta *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal* que consistem na possibilidade de obter apoio de professores.

A categoria *técnicas de estudo*, apresenta *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal*, que consistem na alteração das técnicas a que o aluno recorre durante a tarefa de estudo, ou da sua intensidade.

A categoria *manutenção da atenção*, apresenta *alternativas para alcançar o estudo descrito como ideal* assentes na capacidade de manter a atenção direcionada para a tarefa.

Na dimensão *valor da tarefa*, que se refere ao valor que os alunos atribuem ao estudo, emergiram três categorias: 1) perceção de utilidade, 2) perceção da importância e 3) perceção do grau de importância.

A categoria *percepção da utilidade* apresenta quatro sub-categorias: a utilidade do estudo para o 1) conhecimento, aumento do conhecimento, 2) atingir resultados como objetivos indeterminados, ou ser e atingir o seu melhor, 3) para o futuro, onde o percurso escolar ou profissional estão contemplados e onde as notas podem desempenhar um papel relevante, 4) para atingir resultados escolares, que podem estar relacionados com classificações ou com um requisito escolar.

A categoria *percepção da importância* apresenta quatro sub-categorias: a importância do estudo reverte para o 1) conhecimento/enriquecimento pessoal, 2) para o futuro, onde as notas e o percurso académico podem estar contemplados, 3) para atingir resultados escolares que podem estar relacionados com classificações, ou com um requisito escolar como a capacidade de reter matéria e 4) para a função de estudante, ou seja, o estudo é importante para o indivíduo, no seu papel de estudante.

A categoria *percepção do grau de importância*, consiste no grau de importância que o aluno atribui à tarefa de estudo.

2. Conceção de estudo

Na dimensão *concepção de estudo* podem-se identificar quatro categorias: 1) como receitas ou técnicas, 2) como uso de técnicas para atingir objetivos (estratégias), 3) meio para atingir um fim e 4) resultado.

A concepção como *receita ou técnica* consiste na percepção de estudo como uma técnica de estudo, ou sùmulas de técnicas de estudo, que são reportadas sem estarem direcionadas para algum objetivo.

A concepção de estudo como uso de *técnicas para atingir um objetivo*, consiste na percepção do estudo como uma técnica ou um conjunto de técnicas que estão a uso de um objetivo, ou seja, estratégias de estudo.

A concepção de estudo como um *meio para atingir um fim* apresenta três concepções distintas: 1) a nível académico/profissional, onde o estudo é um meio para alcançar um objetivo no mundo académico ou profissional, 2) resultados escolares, onde o estudo é concebido como um meio que permite alcançar resultados a nível escolar, ou um requisito escolar e 3) obter conhecimento, onde o estudo representa um meio para saber, aumentar o conhecimento.

A concepção de estudo como um *resultado* consiste na concepção de estudo como um resultado final, sem referência a nenhum percurso para o atingir, ou seja, o estudo como algo que o equivale.

3. Percepção do controlo dos resultados escolares

A dimensão que traduz a *relação entre o estudo e os resultados escolares*, apresenta duas categorias: 1) fatores controláveis, onde os resultados escolares estão relacionados com fatores que são controláveis pelo indivíduo, como a intensidade do estudo ou o grau de atenção e 2) fatores incontroláveis, como o grau de dificuldade dos testes, ou adoecer.

1. Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas que os ajudam a transformar, organizar e recuperar a informação.

Aplicam estratégias de estudo	Real	Ideal
	A - lê a matéria, faz resumos, esclarece as dúvidas, escreve apontamentos e lê-os (escrever e depois ler a seguir)	A - Tira dúvidas, lê, procura compreender, decora matéria específica, faz apontamentos e exercícios (não existe a mais característica, usa-as em simultâneo)
	B - elabora esquemas e resumos, lendo-os (são as mais características)	B – lê (mais característica)
	C – lê, sublinha os conceitos, compreende os conceitos, interliga-os e faz exercícios (ler e fazer exercícios são as mais características)	C – lê com atenção, lê bastante, sublinha a matéria importante, procura retê-la e faz exercícios (ler e fazer exercícios é a mais característica)
	D – faz exercícios, lê, tenta decorar, reescreve informação por palavras próprias (a mais característica é reescrever pelas suas palavras)	D – lê, reescreve toda a informação por palavras próprias, procura decorar, faz exercícios (mais característica: escrever e fazer resumos, ler as vezes necessárias para decorar, procurar relembra tudo sem auxiliares e nalgumas disciplinas, exercícios)
	E – lê a matéria, faz exercícios, explica a matéria a terceiros (a mais característica é fazer exercícios)	E – faz muitos exercícios, testes e todo o tipo de tarefas relacionadas com a disciplina
	J – faz exercícios e partilha dúvidas com os colegas, frequenta a explicação, faz resumos (para criar uma imagem mental), lê o manual, sublinha o que considera mais importante, recolhe informação dos powerpoints fornecidos pelos professores, faz exercícios disponibilizados pelos professores e os do manual (os exercícios são a mais característica)	E - estuda muito (lê o livro, retira a informação pertinente), (não há uma mais característica)

H – faz resumos de toda matéria e lê-os (mais característica: resumos)

K – lê e relê e repete mentalmente, e apesar de não gostar tanto, pode optar por escrever. (a mais característica é fazer resumos e procurar saber todos os pontos que o resumo abrangeu)

L – lê, sublinha no manual a informação mais relevante e faz exercício (a estratégia mais característica é sublinhar)

M – junta os powerpoints da aula, os apontamentos e o livro para fazer o resumo e depois de ter o resumo procura relacionar a matéria e decorar (a estratégia mais característica é o englobar e resumir das diferentes fontes)

O – escreve informação do manual ou dos apontamentos e lê em voz alta (escrever é a mais característica)

P – vê a matéria, faz resumos e muitos esquemas, mnemónicas (mais característica os esquemas)

H - elabora resumos e faz exercícios (fazer resumos seria a mais característica)

J – faz mais exercícios, recorre a apoio, esclarece dúvidas mais frequentemente, é menos “baldas”, estuda mais intensivamente, faz mais exercícios e menos pausas, resumos (os exercícios são a mais característica)

K – lê e faz exercícios (caso goste de estudar é ler os livros a mais característica)

M - lê a matéria, seleciona o mais importante, sublinhando (a estratégia mais característica é essa)

L – lê, sublinha no manual a informação mais relevante e faz exercícios (ler e sublinhar a matéria mais importante é o mais característico)

O - ler e escrever (escrever é a mais característica)

P – esquemas, notas mentais, mnemónicas (as mais características são as mnemónicas)

Ativam conhecimento sobre o conteúdo

C – quando tem tempo revê matéria já dada, para facilitar a aprendizagem de matéria nova

C - revê matéria anterior que esteja relacionada, para facilitar a aprendizagem de matéria nova, vê de que maneira os exercícios daquela matéria saíram no teste

E - revê matéria antiga perceber melhor a nova matéria e a sua relação com a anterior

2. Sabem como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais

	Real	Ideal
Intencionalidade da estratégia	A - escolhe escrever para conseguir decorar	A – escolhe-a por ser a mais adequada
	B – escreve para decorar mais rapidamente e faz os esquemas para relacionar a matéria	B – lê para conseguir memorizar
	C – é eficaz para decorar	C – sente que são as mais eficazes, é também essa a sua experiência
	D – por achar que permite memorizar melhor	D – por ser mais eficaz
	E – escolhe a estratégia consoante a disciplina, os exercícios ajudam a reter	E – permite alcançar o estudo mais ideal
	H – se ler não consegue decorar e distrai-se, precisa de escrever	H – escolhe-as por serem as mais eficazes, porque para a aluna [real] funciona
	J – cria uma imagem mental, para não decorar apenas	J - o aluno escolhe o método mais adequado para obter resultados
	K - a estratégia está dependente da disciplina, com o objetivo de decorar, repete mentalmente	K – porque permite fixar muito
	L - foi a estratégia que sempre utilizou e perde tempo com resumos	L - perde tempo com resumos
	M – a elaboração dos resumos permite decorar a matéria	M – evitar a frustração, promovendo a simplicidade do estudo
	O – porque ao escrever tem mais facilidade em decorar	P - permitem uma melhor associação da matéria em momentos de maior stress e num período de tempo mais limitado
	P – os esquemas permitem relacionar os temas, um fio condutor	

A – com recurso a exercícios	A – vê se tem dúvidas, faz exercícios, faz apontamentos com independência do livro/caderno
B – através da existência ou não de uma quantidade significativa de matéria ainda por estudar antes do teste e através da análise do seu nível de stresse	B – através do que pensa ter sido o seu desempenho no teste
C – pede a terceiros que ouçam o que diz, para garantir que está bem decorado, verifica o seu grau de atenção, através da análise do seu pensamento, se divaga ou não e da recapitulação da matéria a ser estudada	C – exercícios, notas nas avaliações, compreensão do que é falado em aula
C - recurso a exercícios	D – através da sua nota nas avaliações
D – através dum momento em que sozinha, procura perante os tópicos revê a matéria	E – através da execução correta dos exercícios
E – pede a terceiros que façam questões sobre a matéria	H – quando os professores referem novamente a matéria da aula anterior e o aluno percebe e acompanha o que é dito, ou pela nota dos testes
H – através da nota dos testes	J – procura explicar ou fazer um resumo da matéria para ser visto por um professor, para aferir se estava bom
J – através das notas obtidas	K – ao longo dos dias em que estuda vai fazendo exercícios para ver se sabe a matéria
L – através da resposta às questões que terceiros colocam sobre a matéria e através da execução de exercícios	L – faz exercícios no fim de cada capítulo estudado e no fim do estudo, faz exercícios de toda a matéria
M – verifica se tem presente a matéria que tem estado a estudar	M – no fim do momento de estudo vai vendo se se recorda da matéria e dos seus pormenores, pelos tópicos por exemplo
P – procura estudar em grupo	O – no momento de obtenção das notas, através dos resultados
	P – compara com outras pessoas, com outros meios (internet, estudos)

quando

A - só no fim do estudo, inclusive no dia seguinte

B – no fim do dia

C – ao longo de cada momento de estudo

D – em todos os momentos de estudo

E – no fim do momento de estudo, nas semanas que antecedem os testes

J - no momento de receção do teste

H - no momento de receção do teste

L – no fim do seu momento de estudo

M – no momento de estudo

P - quando tem oportunidade, quando não tem aulas e em momentos próximos dos testes

A - a meio do momento de estudo, para se identificar dificuldades voltar ao início

E – nos momentos em que se depara com dificuldades

J – no início para estruturar a resposta ou no fim para reformular

B – depois de fazer o teste ou entregar o trabalho

C – momento de estudo, receção das avaliações, em aula

D – receção das avaliações

H – em aula

K – ao longo dos dias em que estuda

L – em qualquer altura de estudo e no fim do estudo

M – no fim do momento de estudo

O – no momento de obtenção das notas

P – nos momentos de estudo

Sabem como e quando avaliar a tarefa de estudo	como	<p>A – afirma ser complicado, fá-lo através da sua compreensão da matéria em momentos que exijam responder</p> <p>B – através do confronto com o que o professor pede</p> <p>C – através da receção dos testes (pensa frequentemente nisso)</p> <p>H – na receção da nota do teste</p> <p>J – no momento de resolver os exercícios, através da facilidade em resolvê-lo, do tempo e do raciocínio envolvido, que significa que já domina a matéria</p> <p>K – testa-se a si própria</p> <p>L – através da classificação obtida</p> <p>M – aferia se a nota tinha sido boa e consequentemente, se tinha sido o indicado</p> <p>P – através das notas</p>	<p>A – em situações que exijam resposta</p> <p>B – com a receção das avaliações</p> <p>C – através dos resultados os testes, da execução de exercícios, da recuperação e a ligação de conceitos, da sua consciência do seu conhecimento e apreensão da matéria</p> <p>D – através da retificação autónoma do seu grau de conhecimento da matéria, sem recorrer a auxiliares</p> <p>E – através da nota</p> <p>H – através da nota do teste</p> <p>J – ao longo da execução de exercícios, ao perceber que detém as ideias, que revê para si e consegue organizá-las</p> <p>K – receção dos testes, pelas notas</p> <p>L - o aluno vê se está satisfeito com a nota e se notou enriquecimento pessoal</p> <p>M – no momento de receber a nota, aferia se tinha sido boa e consequentemente</p> <p>P – comparando com os colegas</p>
	quando	<p>A – nos testes ou apresentações</p> <p>B – depois do teste ou da entrega de trabalho</p> <p>C - receção dos testes</p> <p>H – no momento de receção da nota do teste</p> <p>J – no momento de resolver os exercícios</p> <p>K – depois de fazer os resumos</p>	<p>A – nos testes ou apresentações</p> <p>B – com a receção das avaliações</p> <p>C – no momento da receção das avaliações</p> <p>D – tanto antes do teste, como bastante antes do teste</p> <p>E – no momento de receber os testes</p> <p>H – no momento de receção da nota do teste</p>

Sabem como e quando avaliar a tarefa de estudo

Identificam a facilidade

L – no momento de receção da nota do teste
M – no momento de receção da nota
P – no momento de receção do teste

J – momento de estudo
K – no momento de receção dos testes
L – no momento de receber os testes
M – no momento de receber a nota
P – nos momentos de estudo conjunto e perto dos testes

A – mais fácil estudar à noite
B – no momento inicial de estudo, por não estar cansado
C – fazer exercícios, por não ter que estar tão concentrada, não ser tão exaustivo
D – em alturas afastadas dos testes por sentir menos pressão/nervosismo e no início do momento de estudo, devido a um menor grau de cansaço, não há sentimentos de frustração
E – estudar matéria dada previamente é mais fácil, devido ao conhecimento memorizado, tal como executar exercícios de matéria que já compreende
H – estudar à noite, quando revê a matéria na véspera do teste
J – no momento inicial do estudo, porque tem mais concentração e menos cansaço
K – no **início** de estudo, por não estar cansado
L – no momento inicial do estudo, em que está menos cansada, a matéria é normalmente mais fácil e há mais energia para investir e menos frustração
M – à tarde, a meio do estudo, devido por já ter conseguido o ritmo de estudo
P - quando já tem o local de estudo preparado, o material na mesa e começa a estudar

A – no início do estudo está mais predisposto a estudar, por estar menos cansado
B – no final do estudo, quando sente que sabe a matéria
C – tem mais facilidade quando estuda para coisas que gosta e quando se sente mais confiante
D – em momentos em que efetua uma revisão
E – quando se apercebe que sabe a matéria
H – quando voltasse das aulas para estudar a matéria dada nesse dia, ao ler
J – quando estuda uma matéria na qual se sente mais à vontade, consegue explicar e relacionar, em que o estudo está a correr bem
K – no momento inicial do estudo, por estar menos cansado
K - tem mais facilidade em estudar disciplinas que gosta mais
L – ler, o estudo teórico
M – a meio do estudo, devido por já ter conseguido o ritmo de estudo
O – maior facilidade a estudar matéria que gosta mais
P – quando estiver a pesquisar e a implementar as suas estratégias de estudo (pesquisas, notas e esquemas)

A – na compreensão de matéria específica, falta de apoio no momento
 B – num momento de frustração, sair do ciclo e retomar o estudo
 B - lidar com o cansaço e com a desatenção no fim do estudo
 C – na parte mais exaustiva do estudo, na leitura para a apreensão da matéria
 D – em alturas perto dos testes e em momentos em que o estudo corre mal e se sente frustrada
 E – quando não consegue executar exercícios corretamente
 H – quando chega à hora de deitar e ainda lhe falta matéria e tem que ficar acordada até tarde
 H - quando passa muito tempo sentada e perde facilmente a atenção
 J – quando perante uma dificuldade fica desmotivado
 K – no último momento do estudo, por estar mais cansada
 L – estudar à tarde, depois do almoço, em que já se fez uma pausa e se tem que retomar
 L - com o cansaço e com muitos testes por vezes é complicado ter energia para englobar e relacionar a matéria
 M – no momento inicial do estudo, por custar começar a estudar
 O – estudar à noite ou logo de manhã, devido ao cansaço
 P – quando se apercebe que já estudou bastante

A – antes de finalizar o momento de estudo, devido ao cansaço e à consequente frustração de não perceber a matéria
 B – quando estuda uma matéria que seja mais difícil
 C – no momento de estudar algo que não gosta ou em momentos de estudo que já se prolongam há muitas horas, verificando-se cansaço e até exaustão
 D – em momentos em estuda matéria nova ou quando já estuda há muitas horas
 E – quando pensa que não sabe fazer os exercícios, não conseguindo avançar
 H – durante a execução dos exercícios, caso não os percebesse
 J – quando mesmo com apoio de colegas e professores e tentando de todas as formas ele não conseguia resolver ou perceber, desmotivando-se
 K – no fim do estudo e já tem a cabeça mais pesada
 L – no final do momento de estudo, quando a execução dos exercícios não corre bem, os exercícios são difíceis
 M – no início, dificuldade em começar ou no fim por já estar saturado
 O – maior dificuldade em estudar disciplina que não gostasse

Enfrenta a dificuldade	A – caso tenha uma dúvida, espera pelo dia seguinte ou pesquisa	A – altera o foco da atenção, faz 2 ou 3 minutos de pausa
	B – continua a estudar	B – pede ajuda a terceiros, para esclarecimento
	C – procura estar calma e ter vontade de realizar a tarefa e depois retomá-la em força	C – procura fazer algo que realize pessoalmente o aluno para voltar a estudar
	D - procura abstrair-se de tudo	D – depois de muitas horas de estudo, para de estudar, muda de atividade, abstrai-se do que a rodeia e volta ao estudo
	E – procura no livro resposta às dificuldades, pede ajuda aos pais e professores	E – depende da pessoa, pode ser através da execução de exercícios até perceber, perguntar ou esclarecer dúvidas
	H – prolonga o estudo	H – tentava e na aula seguinte perguntava à professora
	J – perante dificuldade em compreender a matéria, revê-a novamente	J – insistia
	J – procura-se abstrair das tarefas escolares, ou tenta perceber o motivo pelo qual tem dificuldade na resolução dos exercícios, ou fala com alguém que lhe explique os exercícios	K - descansava um pouco, ouvia música ou dormia não ter a cabeça tão “pesada” nos testes
	K - aumenta a frequência dos intervalos	L – para o estudo, descansa para voltar a ter a matéria presente
	L – quando não quer retomar o estudo persiste e não procrastina	M – lê, sublinhar o mais importante e inicia o seu processo de estudo, vendo o que tem para estudar faseadamente
	M – começa a sublinhar a parte mais importante, iniciando o seu processo de estudo	O – persiste na atividade de estudo
	P – para de estudar, bebe água, vê um pouco de televisão e retoma o estudo	

3. Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas face ao estudo.

	Real	Ideal
Estabelece objetivos	A – ficar sem dúvidas	A – aprender o máximo sobre o que ainda não sabia
	B – ter boas notas	B – atingir a melhor nota possível
	C – concentração máxima e tentar aperceber-se que aprendeu algo com o esforço investido	C – produtivo
	D – rever o máximo de matéria no tempo disponível, abstração total	D – uma organização que permita realizar tudo o que precisa da melhor forma, dentro do tempo disponível
	D - ter calma pensar no momento no qual se faz o estudo	E – estabelece objetivos individuais, muitos que só podem ser atingidos através do estudo [como profissão]
	E - o esforço no estudo é para atingir bons resultados que permitem a entrada na faculdade desejada	H - dar o seu melhor, para atingir uma boa nota
	H - estuda para atingir a melhor nota que puder	K – saber toda a matéria e saber que consegue ter uma boa nota
	J – se se propõe para estudar uma parte da matéria, mantém-se fiel a esse objetivo (mesmo que implique demorar mais tempo)	L – concentra-se no seu objetivo, ou seja, no que pretende alcançar com o estudo, que no caso do aluno ideal seria para ter melhor nota e superar-se a si mesmo
	K – procura saber toda a matéria que vem discriminada nos parâmetros do teste	M – determinava a matéria que estudava até ao fim do dia e tinha que decorar essa matéria
	L – tentar saber o máximo que conseguir, da melhor forma possível, para não haver enganos nem se esquecer das coisas quando precisa	O - ter bons resultados
	M – fazer o resumo de toda a matéria, adiantar o máximo de estudo	P – atingir o máximo nas notas, na apreensão do momento de estudo
	O – perceber o que estuda e esclarece as suas dúvidas	J – estudar sempre mais, para superar a insegurança de que o estudo feito não chegava
	P - estudar	

Expressam emoções positivas face ao estudo	Real	Ideal
	A - sente-se bem se gostar da matéria	A – sente-se bem, por talvez ser algo que ele goste, o que a torna mais fácil
	C – ânimo face à obrigatoriedade da tarefa	B – está calmo porque estudou antecipadamente e então não tem pressão
	L – se for uma matéria que a aluna goste sente-se bem, otimista e mesmo que tenha dificuldades sente-se determinada. Face às disciplinas que não gosta, sente-se aborrecida	C - sente-se preparado, porque os momentos de estudo seriam precisos para outras alturas
	M - não se sente mal, sente que é uma obrigatoriedade que lhe vai ser benéfica	D – sente-se confiante
Sabe lidar com a frustração	D - sente-se bem (apenas com cansaço existe menos vontade de estudar)	J – sente-se bem
		K – sente-se feliz
		M - não se sente mal, sente que é uma obrigatoriedade, com benefícios e que deve ser encarada de modo positivo
		O – sente-se bem
		P – empenho, força de vontade
	Real	Ideal
	A – foca a atenção noutra coisa e retoma o estudo	A – para o estudo para se acalmar [e procura aferir se o sentimento de frustração tinha alterado antes de retomar o estudo]
	C – respirar fundo, caso esteja num espaço fechado ir para o ar livre, caso se sinta isolada falar com alguém, procura espairecer	D – com a ajuda de terceiros, descanso, abstraindo-se das coisas
	D – para o estudo, muda de atividade, abstrai-se do que a rodeia e volta ao estudo	C – respira fundo várias vezes, [estimula pensamentos sobre a produtividade e os resultados do estudo e procura acalmar-se]
	E – parar de estudar, ligar o pc e retomar o estudo	E – levanta-se [procura perceber a razão de estar frustrado], tentando ultrapassar essa frustração

	H – persiste no estudo e pede ajuda	H – recorre aos apoios
	J – perante frustração fica desmotivado, com a concentração diminuída	J – ia ter com os colegas, professores e familiares, tentava perceber o porquê de estar frustrado, das notas não corresponderem ao que esperava, para tentar mudar
	L – procura afasta-se um pouco do estudo, dar uma volta para espairecer, tenta acalmar-se e fazer as coisas corretamente	L – não entra em pânico, espairece um pouco mudando de atividade
	M – tenta continuar, depois decide parar, retoma o estudo para ler com mais cuidado	M – tem uma maior dificuldade em lidar com a frustração por pensar que ao não percebera matéria, o estudo não lhe está a correr bem, mas conseguiria ultrapassar isso
		O – fica afetado negativamente e procura ler novamente para perceber onde está o erro
		K – faz uma pausa para comer e retoma o estudo
		P – procura superar, parando um pouco o estudo e respirando fundo

	Real	Ideal
Tem crenças motivacionais adaptativas	A – espera concentração	A – saber mais, sensação de compreensão da matéria estudada
	B – rapidez e algum resultado	B - exigência pessoal, dar o seu potencial
	C – o mais rentável possível, que esteja concentrada	C – obter os melhores resultados possíveis
	D – calma e concentração	D – concentração, calma e produtividade
	E - facilidade, bons resultados no teste, que estes reflitam o conhecimento do aluno	E – seja produtivo, permita mostrar algo, ajude a atingir os seus objetivos
	H – espera decorar a matéria e perceber o que está a estudar	H - perceber a matéria
	J – concentra-se numa só matéria, faz exercícios apenas sobre essa matéria para aferir se sabe a matéria	J - que seja tão bom quanto espera, para atingir o resultado que pretende
	K – rapidez	K – aprenda coisas novas
	L – conseguir englobar e relacionar a matéria	L – o mais produtivo, calmo, com energia e vontade possível
	M – que o momento de estudo seja produtivo, recompensador, momento positivo rever assuntos que já não se lembra, compreender aspetos que anteriormente não tinha conseguido	M – que seja fácil, que consiga ligar a matéria, que tire prazer do momento de estudo

P – conseguir apreender o que não apreendeu nas aulas, reter o máximo de informação possível

O – alcançar os resultados pretendido

P - que seja produtivo e que se reverta em resultados em momentos de avaliação e que apreenda

Motivação

C (tem consciência da motivação e do afeto) - sente-se mais motivado para estudar matéria que gosta mais

J (motivação) - o gosto pela disciplina influencia a vontade por estudar (por ser o aluno ideal não se iria deixar influenciar por isso)

B (tem consciência da motivação e do afeto) – tão mais motivado para o estudo quanto mais gostar da matéria

4. Planeiam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar na tarefa de estudo e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis ao estudo.

Gerem o tempo e o esforço	Real	Ideal
	A – acaba quando finalizar a matéria, ou o previsto para o dia	A – divide as disciplinas pelo tempo de estudo
	B – estabelece prioridades, estudando antes do de fazer o trabalho caso o teste seja primeiro	A – estuda diariamente
	C - no tempo que vai estudar, empenha o máximo de esforço	A – empenha-se ao máximo nas horas em que estuda
	C - estuda a partir do começo das aulas, para não ser muito cansativo	A - divide horas de estudo e horas de lazer
	C - se não tem testes tenta rever um pouco da matéria toda que deu naquele dia, se tem um teste foca-se mais para esse teste, se for no fim de semana, estuda para os testes que vai ter naquela semana	A - destina as horas a que vai estudar
	D - estipula o tempo que necessita consoante a dificuldade de cada disciplina	B – começa a estudar cedo
	D – analisa o que tem para estudar e organiza-se em função disso	B – tem um horário de estudo
	D – estudar requer investir muito tempo, consequentemente abdicou de algumas atividades	B – começa a estudar com antecedência
		C – elabora um horário de estudo onde divide momentos em que estuda e momentos em que faz um trabalho
		C – empenha-se nas horas em que estuda
		D – dividia o tempo para antecipadamente ter os trabalhos feitos
		D – estuda apenas durante o tempo que consegue estudar produtivamente, até ficar cansado
		D – horário de estudo planeado
		E – em primeiro lugar faz o que é mais importante para si

D - sabe que não compensa estudar muitas horas, ou quando se está cansada porque o estudo não rende	E - estuda todos os dias parte da disciplina
E – estuda diariamente	H - o aluno tem o tempo estipulado de estudo e o esforço é algo natural
E – gere o tempo de estudo, estudando primeiro a matéria cuja avaliação está mais perto	H – estuda diariamente o que dá nas aulas
E – não consegue estudar muitas horas seguidas, necessita de intervalos. Chega a casa, descansa cerca de meia hora e estuda durante duas horas, depois janta e ou sai para atividades, ou retoma o estudo até dormir	K – estuda diariamente
H – começa a estudar com uma semana de antecedência do teste	J – faz planos de estudo semanais muito mais rigorosos, cumpre-os rigorosamente sobre o que vai estudar
H – estabelece um limite de horas de estudo, durante os dias da semana	J – tem que ter o esforço e o tempo muito bem gerido
H – vê no calendário os dias em que tem os diferentes testes e estabelece quais os dias em que pode estudar para cada um	K – dividem o tempo e o esforço adequadamente por estudarem ao longo do tempo
J – diariamente estuda a disciplina na qual sente mais dificuldades	M – vê a aproximação ao teste e apenas começa a estudar apenas uns dias antes
J – procura gerir o tempo e esforço para conseguir estudar todas as disciplinas	M - organizava um horário onde definia quando tinha que estudar e quando tinha tudo livre (um aluno ideal tem que ser organizado)
	M – dividia o estudo pelos dias, por não conseguir num dia estudar tudo
	O – tem que ter muito empenho no momento de estudo
	P – passa a semana quase toda a estudar

J – não compensa estudar toda a matéria e fazer exercícios de toda a matéria – foca-se apenas numa matéria, exercitando-a	P - aproveita todos os momentos (viagens de autocarro, ao deitar-se)
J – normalmente consegue gerir o tempo que demora a estudar determinada parte da matéria	P - procura estudar durante o maior tempo possível e com o máximo de esforço
J - faz um plano onde estabelece que estuda até às 5 determinada matéria e que depois, vai sair e se não conseguir, não sai	
L – faz um calendário com os testes, os dias em que estuda cada uma das disciplinas	
L – começa a estudar de manhã, por estar com mais energia e porque se não sente que ia procrastinar também à tarde	
L – procura estudar o máximo que consiga	
L – caso tenha horas disponíveis aproveita para descansar	
M – analisa o número de testes que tem durante a semana, para decidir quando estuda e quando faz o trabalho	
M – reserva dois dias para relacionar a matéria	
M - no dia de estudo estabelece uma hora para começar, que normalmente é atrasada	
M – prefere estudar horas seguidas e não intervalar, para não quebrar a concentração	

M – consoante a dificuldade da disciplina na qual há teste, o começo do estudo passa da véspera para 3 ou 4 dias antes

P – procura gerir o melhor possível, quando tem um momento em que não está em nenhuma atividade, pensa que vai estudar

O – considera que o tempo e esforço que investe são poucos, que se poderia esforçar mais, tendo mais tempo para estudar

Escolhem o local adequado

A – secretária ou em cima da cama, um local com espaço
B – procura computador e secretária
C - local com pouco barulho, que permita concentração e que seja confortável e que permita estar ao ar livre (quarto ou jardim)
D – calmo, luminoso, que permita concentrar, sem pessoas
E – quarto, secretária, não tem distrações
H – estuda no quarto na escrevaninha, ou na mesa da cozinha, precisa de silêncio e luz ausência de pessoas
J – biblioteca da escola ou quarto, local sossegado
L - sossego, tem o material necessário, inexistência de distrações (quarto)
M – estuda no sofá, onde tem espaço para dispor os materiais
O – estuda na sala ou no quarto, lugares sossegados
P – sem barulho, isolado, que permita fazer sublinhados, com luz

A – local com conforto, capacidade de concentração, material, silêncio, sem interrupções
B – local confortável, bem iluminado, pouco barulhento, que não dê vontade de dormir
C - local com silêncio, sem distrações, com possibilidade de estar ao ar livre, em que se sinta bem
D – calmo, luminoso, sem pessoas, que permitisse uma posição correta de estudo
E – local propício para o estudo
H – escolhia um local com sem barulho, em casa, com luz
J – local calmo, pode gostar de estudar apenas em casa
K – indiferente desde que estivesse confortável
L – local calmo, sem interrupções, barulho, sem distrações
M – vai depender de como for o aluno, mas um sítio sossegado
O – biblioteca ou mesa do quarto, por ser sossegado e ter uma postura que não dá sono
P – sossegado, com muita claridade, amplitude

Estruturam o ambiente de aprendizagem	<p>A - televisão e computador ligados</p> <p>B – precisa do computador</p> <p>E – coloca o telemóvel e o computador na sala, ao pé dos pais para não alterar o seu foco de atenção</p> <p>J – ouve música</p> <p>K – ouve música</p> <p>L – recorre a música</p> <p>L – cola papelinhos com as fórmulas em frente à secretária apenas quando estuda físico-química</p> <p>O – recorre a música</p>	<p>J – a música pode desconcentrá-lo</p> <p>E – afasta as coisas que poderão distraí-lo</p>
Pedem ajuda de terceiros	<p>A – explicador explicita a matéria e professor explicita a matéria</p> <p>B – explicador esclarece dúvidas, explica melhor</p> <p>C - mãe faz companhia, mesmo que não fale, a presença da pessoa faz não se sentir isolada</p> <p>C - esclarece dúvidas com os professores</p>	<p>A - pares, pais, professores e explicador ajudam a esclarecer dúvidas, a explicar melhor</p> <p>B – professor ou alguém com conhecimento esclarece dúvidas, pais e tutores procuram motivar</p> <p>C – pedir ajuda para compreender matéria, companhia, fazer comida, ou algo que o aluno gosta</p> <p>D – ajudam a lidar com a frustração</p>

D – estuda com as amigas, para situações de exame, é um estudo mais positivo por permitir complementar as ideias de quem intervém, estimulando a aprendizagem

D - o explicador ajuda a estudar

E – os pais ajudam na execução de exercícios, esclarecem dúvidas, falam durante um dia em Inglês para estimular a aprendizagem, recorre a colegas e professores para que lhe explique melhor a matéria

H – esclarece dúvidas com os professores e com a mãe, esta também tem um papel motivador

H - os professores fornecem indicação de como se deve estudar

J – os amigos esclarecem dúvidas mutuamente, o explicador esclarece dúvidas e ambos têm uma forma mais simples de explicar matéria

L – não têm um papel muito importante, apenas para fornecer apoio moral, no caso dos familiares

L - a mãe faz perguntas, corrige os exames, e acompanha a aluna até que esta acerte

D - alguém que consiga ensinar um modo de aprender melhor, forneça um método de estudo específico - alguém com um grau de conhecimento substancial

E – se não conseguir resolver um exercício, recorre a pais ou professores

H – ajuda a compreender um exercícios, motivador ou castigador/obrigatoriedade

J – para esclarecimento de dúvidas ou um método de estudo mais eficaz recorre ao professor, pode também recorrer a explicadores ou familiares

M - pede ajuda aos colegas e a quem puder ajudar, também oferece ajuda – a ajuda consiste em pedir opinião sobre um certo tópico, a alguém que sabe melhor a matéria, como uma troca de ideias

O – os professores esclarecem dúvidas e os pais, caso saibam, também o podem fazer

P – os pais procuravam criar o melhor ambiente de aprendizagem, com os colegas comparam o estudo e os professores procuravam resumir a matéria no fim da aula e forneciam apoios extra-aulas

M – prefere estudar sozinha, mas pergunta a colegas o que percebem sobre a matéria (não consegue tirar dúvidas com os professores por não os perceber)

O – apesar de ter explicador, não tem influência no estudo. A mãe faz perguntas com base no manual, para a aluna responder e se certificar que sabe a matéria

P – é pouco, apenas recorre aos colegas para ver se o estudo tinha resultado

5. Mostra intenção, na medida em que o contexto lhe permita, ao participar no controlo e regulação da tarefa de estudo.

	Real	Ideal
Adequam o estudo aos procedimentos de avaliação	<p>A – normalmente não alteraria o estudo, mas faria mais exercícios do tipo de perguntas que saem no teste</p> <p>J – para pergunta de escolha múltipla tem um estudo mais simplista, recorrendo mais a ler e decorar, perante respostas abertas faz exercícios e pergunta aos colegas ou professor sobre como fizeram</p> <p>K – caso seja de interpretação ou escolha múltipla procura perceber a matéria, se for para saber definições decora</p> <p>O – quando são perguntas de escolha múltipla, verdadeiro e falso ou um teste oral não estuda, mas se for uma disciplina como Filosofia, estuda por exigir respostas estruturadas</p> <p>P – cria pergunta em casa, semelhantes às do momento de avaliação</p>	<p>A – em resposta extensa treinaria a escrita, decoraria perguntas</p> <p>A - em escolha múltipla tentaria analisar as várias hipóteses que poderiam sair</p> <p>C – se for resposta extensa tem presente a necessidade de justificar bem as respostas, mas não estuda menos se for escolha múltipla</p> <p>J - caso seja de escolha múltipla, faz exercícios de escolha múltipla com diferentes graus de dificuldade</p> <p>L – teria em conta que escolha múltipla não costuma pedir o encadeamento da matéria, mas sim conhecimentos mais soltos, pormenores</p> <p>O – perante perguntas de escolha múltipla ou verdadeiro e falso não estudaria, mas caso fossem respostas estruturadas como a Filosofia, teria que estudar</p>

B – altera o estudo consoante as disciplinas: numas domina vários conceitos, o que requer mais atenção e noutras relaciona a matérias, o que requer menos atenção

C – decora em determinadas disciplinas, noutras faz uma revisão rápida e lê obras de leitura: a Filosofia decora mais que às restantes, mas maioritariamente lê e faz exercícios

D – em matemática não se pode abdicar de exercício, enquanto noutras disciplinas como filosofia (matéria mais teórica), não os exigem mas sim ler e decorar e reescrever a matéria por palavras próprias

E – todas as disciplinas requerem uma maneira de estudar diferente. Disciplinas com mais conceitos exigem mais leitura e não apenas exercícios

H - altera a maneira de estudar consoante a disciplina. A matemática não faz resumos, apenas exercícios.

K – o estudo difere consoante a disciplina

L – as disciplinas são muito diferentes, não se estudam da mesma maneira (exemplo: BG, Filosofia e Português é ler, matemática e FQ é fazer exercícios)

A – há alterações consoante a sua dificuldade, aumento de tempo e pode existir adoção ou reforço de um método de estudo particular

D – há disciplinas mais teóricas, disciplinas que não é preciso fazer exercícios caso se saiba a teoria, há outras mais práticas que exigem fazer exercícios para se saber o raciocínio que se tem que ter

E – estudo difere consoante a melhor maneira que pensa existir para estudar cada disciplina

H – consoante o gosto pela disciplina, estuda mais. Estuda de forma diferente para diferentes disciplinas, a Filosofia recorre ao caderno de exercícios para ver respostas

L – o estudo altera-se devido às diferentes disciplinas, tem que se adaptar às disciplinas mais práticas e mais teóricas

P – nas disciplinas mais práticas aproveitaria para treinar na aula enquanto nas mais teóricas estaria mais atento e estudaria mais tempo – em casa, nas mais práticas faria mais exercícios

	<p>M – altera a antecipação com que começa a estudar consoante a facilidade que tem na disciplina e também o método de estudo – nas disciplinas em que tem muita facilidade não faz resumos</p> <p>P – umas requerem mais trabalho em aula - educação física e outras mais trabalho em casa</p>	
Incluem as tarefas escolares no estudo	<p>C – não investe muito tempo, mas procura estar atenta na sua execução para apreender matéria nesse momento (afirma ser esse o objetivo dos TPC)</p> <p>E – fazer os TPC conta como estudar, então não estuda o que estudaria caso não tivesse TPC</p> <p>H - Reserva uma hora do dia na semana para fazer os trabalhos. Se estiver relacionado com a matéria, integra no estudo.</p> <p>J – quando tem dúvidas ou TPC, estuda para os conseguir resolver</p> <p>P - caso tenha trabalhos com um tema relacionado com a matéria, procura relacionar as duas tarefas</p>	<p>C – no momento de execução dos trabalhos de casa ou apresentações o aluno está a aprender, pelo que aquele momento está a ser aproveitado para o estudo</p> <p>J – aprofundaria mais a execução dos trabalhos, esta execução faria parte do momento de estudo</p> <p>K – quando está a estudar refaz os TPC para ver se estão certos</p> <p>L – faz os trabalhos em momentos que não são de estudo mas não são totalmente separados. Os TPC funcionam como um complemento ao estudo mas a sua execução pode não ser a maneira de estudar, ou o que se tem planeado fazer no estudo</p> <p>O – caso a tarefa e o estudo sejam do mesmo tema, é uma elaboração comum, caso não o seja são executados separadamente</p>

<p>Mobilizam, no momento de estudo, o resultado das estratégias implementadas em aula</p>	<p>H – procura estar mais atenta nas aulas quando dá matéria nova e consequentemente, quando estuda é com menos intensidade</p> <p>C – apontamento de quais os exercícios mais importantes para o momento de avaliação</p> <p>P – quando dá matéria nova nas aulas procura recolher por escrito a informação, (recolher informação em diferentes meios para ter um grande conjunto de informação sobre a matéria)</p>	<p>C - retira apontamentos em aula para estudar melhor</p> <p>K – não precisa de estudar muito por tomar atenção às aulas</p> <p>M – está atento nas aulas para apoiar o estudo</p> <p>O – está atento nas aulas para apoiar o estudo</p> <p>P – quando dá matéria nova, nas aulas procura estar o mais atento possível (e reter a maior quantidade de informação)</p>
<p>Alteram o estudo em função dos resultados anteriores</p>		<p>D – se a nota for baixa, altera o método</p> <p>J – reformula a quantidade de resumos ou exercícios caso a nota não o satisfaça</p> <p>M – quando a nota não é satisfatória, pensa alterar um método de estudo, ou estar mais atento nas aulas, estudar mais dias, tirar mais apontamentos</p>

<p>Alteram o método de estudo em função da dificuldade</p>	<p>H - estuda mais quando sabe que tem dificuldades na disciplina</p> <p>E – perante exercícios mal resolvidos, o aluno equaciona que tem que alterar o método de estudo</p> <p>D – ao estudar matéria nova, por ter dificuldade procura um método que se adapte melhor e tem um maior grau de atenção</p>
<p>Regulam o estudo em função do calendário escolar</p>	<p>A – caso tenha teste no dia a seguir, estuda a matéria toda outra vez, se não estuda parte hoje e parte no dia seguinte</p> <p>K - perto do teste apenas revê a matéria</p>

**Adequam o estudo ao interesse
pela matéria**

K – o decorar está aliado ao não gostar

**Escolhe o local de estudo em
função da disciplina**

L – estuda na secretária no 4º, mas para estudar
matemática necessita ficar na cozinha

6. Mobiliza estratégias orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas de estudo.

	Real	Ideal
Expressam estratégias para lidar com o cansaço	A – dorme o tempo suficiente	A – dorme o tempo suficiente para se sentir bem e relaxado
	B – pensa que a culpa é sua, deveria ter começado a estudar antecipadamente	A - altera o foco de atenção
	B - bebe café	B – começa a estudar antecipadamente
	C – reserva uma hora ou um momento para fazer algo que realmente goste, deitar-se cedo, aproveitar as horas de sono, comer às horas certas	C - procurar estar com alguém como a família, comer algo, apanhar ar, passear ou ir às compras
	D – atividade desportiva que permite abstrair do estudo e consequentemente descansar	D – dormir/descansar bastante
	E – parar o estudo e molhar a cara, alterar o foco de atenção e retomar	D - respeitar o horário e consequentemente não estudar até tarde, e evitar ficar cansado
	H - faz muitas pausas	E - para de estudar, sai à rua ou efetua uma atividade parecida
	J – faz pausas no estudo, para comer, ver TV ir ao PC	H – estuda diariamente e então não se sente cansado
	K – faz pausas de 5 minutos, come, faz exercício	J – abstrai-se da tarefa escolar, diverte-se, ouve música, vê televisão
	L – procura deitar-se cedo, gerir o tempo para não ficar demasiado cansada e conseguir estudar	L – não investir muito esforço noutras atividades que possam ser cansativas, ou consumam tempo e disposição, procurar descansar o suficiente para ter energia
	M – dorme e depois vai estudar para ser mais produtivo	
	O – dorme	
	P – ouvir música	

Expressam estratégias para manter a motivação

E – reflete sobre a importância da matéria para o estudo acadêmico futuro, para se motivar

E – pensa que se quer atingir algo tem que se esforçar e não pensar no aborrecimento causado pela matéria e na falta de interesse para o seu futuro

E – procura motivar-se (através da reflexão sobre a importância da matéria para o estudo acadêmico futuro)

C – perante a falta de vontade, relembra a importância futura de estudar agora

C - pensa que apesar de no presente estar a estudar, depois tem um momento para algo que gosta, ou que o esforço de agora pode ser algo que vai gostar no final

P – (sem muita vontade) mas relembra a necessidade do estudo para se motivar

M - deita-se cedo, mas pode não ser muito importante, divide o estudo da matéria muito antes do teste para não ter que estudar tanto na altura

P – procura estudar diferentes disciplinas no mesmo momento de estudo

C – procura em cada disciplina algo que goste

C – foca-se na satisfação dos bons resultados (para se incentivar para novos momentos de estudo)

C – perante aborrecimento relembra-se do objetivo final do estudo

C – através dos planos que estabelece há um aumento de confiança, uma vez que há a possibilidade de antever que há tempo para as várias tarefas e porque as coisas estão planeadas

C – motiva-se para novos momentos de estudo, (através do foco na satisfação dos bons resultados)

E – procura enganar o cérebro ao pensar no quão interessante, motivando-se

J - quando está desmotivado contorna a situação, ou estuda mais para arranjar forma de motivação

Refletem sobre as emoções

H – saber que deu o seu melhor, atingiu uma melhor nota que os outros alunos, querer ser melhor que outros alunos

J - arranjava motivação para estudar por ouvir uma música

B – identifica os seus estados emocionais como causadores da procrastinação do estudo

A – [para o estudo para se acalmar e] procura aferir se o sentimento de frustração tinha alterado antes de retomar o estudo

D – analisa o seu estado psicológico para escolher local de estudo, o tempo de estudo (com cansaço não consegue estar direita e o tempo de estudo é menor)

C – [respira fundo várias vezes, estimula pensamentos sobre a produtividade e os resultados do estudo] e procura acalmar-se

D – reconhece a importância de ter calma

C – reflete sobre o tipo de cansaço, para seleccionar a estratégia para o superar mais adequada

E – nunca está nervoso antes do teste (por não estar a estudar tudo duma vez)

E – [levanta-se] procura perceber a razão de estar frustrado, [tentando ultrapassar essa frustração]

**Expressam estratégias para se manter
envolvidos no estudo**

E - pensa no porquê de estar a estudar aquela matéria específica, que não lhe irá servir de nada e aí apercebe-se que não vale a pena continuar a estudar, porque não vai apreender nada

E – reconhece que estudar com o pensamento de que não se quer estar ali, não dá frutos

H – sabe que se achar que o estudo não vai correr bem, é algo negativo

A – a estratégia de estudo não parece satisfatória face às notas

C – [respira fundo várias vezes,] estimula pensamentos sobre a produtividade e os resultados do estudo [e procura acalmar-se]
